



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Développement de la compétence relationnelle de la confrontation en counseling de
carrière à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation

Par

Cindy Vadnais

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade
Maîtrise en orientation, M. Sc

Avril 2012

© Cindy Vadnais, 2012



TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	6
INTRODUCTION.....	8
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE.....	12
1. ENSEIGNEMENT DE LA RELATION D'AIDE.....	12
1.1 Enjeux pour les professionnelles et les professionnels.....	12
1.2 Complexité propre à l'enseignement de la relation d'aide.....	13
1.3 Compétences relationnelles de base et avancées.....	15
1.4 Principales méthodes d'enseignement utilisées.....	19
1.5 Utilisation combinée des différentes méthodes d'enseignement.....	20
2. ENSEIGNEMENT DE LA RELATION D'AIDE EN ORIENTATION.....	26
2.1 Redéfinition de la mission sociale des conseillères et des conseillers en orientation.....	26
2.2 Formation universitaire en orientation professionnelle à l'Université de Sherbrooke.....	28
2.3 Méthodes d'enseignement à l'Université de Sherbrooke et modèles d'enseignement considérés comme étant efficaces.....	32
2.4 Confrontation comme cible d'apprentissage à l'aide de la vidéo.....	35
2.5 Objectif de recherche.....	36
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL.....	37
1. COMPÉTENCE RELATIONNELLE AVANCÉE DE LA CONFRONTATION.....	37
1.1 Définition et fonctions de la confrontation.....	37
1.2 Aspects techniques de la confrontation.....	40
1.3 Principes de base nécessaires pour une confrontation efficace.....	42
1.4 Difficultés rencontrées par les intervenantes et les intervenants.....	46
2. UTILISATION D'UNE VIDÉO POUR FAVORISER LES APPRENTISSAGES PAR OBSERVATION.....	50
2.1 Théorie de l'apprentissage social de Bandura.....	50

2.2	Théorie de Bandura testée empiriquement	53
3.	QUESTION DE RECHERCHE.....	58
TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE		59
1.	PREMIÈRE SECTION : MAXIMISER L’EFFICACITÉ DE LA VIDÉO.....	60
1.1	Élaboration du contenu de la vidéo.....	63
1.2	Préparation du modèle et de la cliente fictive	64
1.3	Préparation des observatrices et des observateurs	65
2.	DEUXIÈME SECTION : RÉALISATION DE LA VIDÉO.....	66
2.1	Planification	66
2.1.1	Définition du projet	66
2.1.2	Ressources matérielles, humaines et financières	67
2.1.3	Rédaction de documents essentiels	68
2.2	Réalisation.....	70
QUATRIÈME CHAPITRE – DISCUSSION		72
1.	DÉROULEMENT DU TOURNAGE	72
1.1	Obstacles et solutions alternatives	73
1.2	Forces du tournage	74
2.	DÉROULEMENT DU MONTAGE	76
3.	ANALYSE DU CONTENU DES CAPSULES	76
4.	GUIDE D’UTILISATION	82
5.	ÉVALUATION	84
5.1	Rétroactions des étudiantes et des étudiants	85
5.2	Rétroaction de la chargée de cours	87
CONCLUSION		88

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	91
ANNEXE A – GUIDE DE PRODUCTION DE LA VIDÉO NUMÉRIQUE	96
ANNEXE B – FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	126
ANNEXE C – CAS CLINIQUE ET CAPSULES	138
ANNEXE D – JOURNAL DE BORD	144
ANNEXE E – SEGMENTS RETENUS (PRÉMONTAGE)	146
ANNEXE F – GUIDE D’UTILISATION : DIAPORAMA « ENSEIGNANTS »	150
ANNEXE G – ANALYSE DU CONTENU DES CAPSULES	159
ANNEXE H – GUIDE D’UTILISATION : DIAPORAMA « ÉTUDIANTS »	164

LISTE DES TABLEAUX

Figure 1 – Les trois phases du processus de counseling de carrière	17
Tableau 1 – Considérations importantes pour maximiser l’efficacité d’une vidéo	56
Tableau 2 – Considérations importantes pour maximiser l’efficacité d’une vidéo en fonction des facteurs de réalités	62
Tableau 3 – Résumé de la définition du projet	67

Tableau 4 – Ressources matérielles, humaines et financières	68
Tableau 5 – Calendrier de production	70
Tableau 6 – Analyse du contenu des capsules.....	78
Tableau 7 – Contenu du guide d'utilisation.....	83

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de cet essai symbolise la fin d'une belle aventure qui m'a permis de voyager de la théorie à la pratique en passant par le monde des arts. J'ai eu la chance de développer des compétences en recherche, en intervention, en pédagogie, en organisation de projet et en production de vidéo. J'ai également eu l'immense privilège d'être entourée d'une équipe qui m'a permis de concrétiser une idée qui, au départ, semblait irréaliste et farfelue. C'est donc avec fierté que je vous présente les membres de mon équipe, qui ont partagé leur temps, leur talent et leur créativité. Je tiens à les remercier chaleureusement pour tout.

À Réginald Savard, mon directeur d'essai, mon professeur et mon modèle

J'ai eu la chance de travailler avec une personne que j'admire et à qui je voue un respect immense. Merci Réginald, d'avoir cru en mon projet et en ma capacité de le mener à terme. Tu as été présent du début jusqu'à la fin de cette belle aventure. Merci de m'avoir accordé autant de temps et d'énergie. Au cours des dernières années, je t'ai observé intervenir, enseigner et superviser. Tu es un modèle important et marquant dans ma vie qui m'a permis d'évoluer.

À Benoît Ouellet, mon caméraman et mon monteur professionnel

Le premier jour de notre rencontre, j'ai eu l'audace de te demander de travailler avec moi bénévolement. Tu as accepté avec générosité, avec légèreté et amusement. J'ai eu confiance en toi instinctivement et instantanément. Tu as été ma sécurité et mon point d'ancrage tout au long de la conception et de la réalisation de la vidéo. Mille mercis pour ton talent, ta créativité, ton calme et surtout, ta grande disponibilité. Je te souhaite une belle et longue carrière dans le monde cinématographique. Je suis déjà une « *fan* ».

À Martin Belzile, mon expert en relation d'aide et en pédagogie avec des talents de monteur

Dans cette aventure, tu as été à la fois mon complément et mon soutien. Tu m'as accompagnée dans les moments culminants de mon projet, soit la construction de chacune des capsules. Tu as été patient et minutieux. Tes perceptions et tes analyses sont venues compléter les miennes et ont permis de faire des miracles... Merci d'avoir partagé avec moi ton temps, des rires et des réflexions. Merci infiniment.

À Karen Poirier, mon actrice dans le rôle de la cliente fictive et conseillère d'orientation

Tout a commencé au CORE lorsque je t'ai parlé de mon projet et que tu m'as fait part de ton intérêt à jouer un rôle dans ma vidéo. Tu as semé l'espoir que c'était possible. Merci d'avoir partagé ta sensibilité et tes talents d'actrice. Merci d'avoir été aussi loyale, généreuse et encourageante.

À Steve Savage, mon conseiller d'orientation dans le rôle du modèle

Je souhaite rendre hommage à ton courage. Tu as accepté d'être le cœur de cette belle aventure. Tu as bravé les caméras et tous nos regards au cours de la journée de tournage. J'ai été touchée par ton calme, ta persévérance, ta patience, ton engagement et ton dévouement. Merci d'avoir osé prendre ce risque.

À Danielle Gagnon, ma belle-maman et ma correctrice

Merci d'avoir pris le temps de corriger minutieusement et avec tout ton cœur cet essai, de la première à la toute dernière ligne.

Ce projet est rempli de passion et de dévouement. Il est à l'image de toutes les personnes qui y ont participé. Vous êtes tous et toutes des modèles à suivre !

**« Notre zèle est plus grand lorsque nous faisons un travail que nous aimons.
C'est à croire que nous n'avons rien de plus pressé que d'épuiser notre plaisir! »**

Albert Brie, Le mot du silencieux

INTRODUCTION

Pour les professionnelles et les professionnels œuvrant dans le domaine de la relation d'aide, la formation représente un enjeu majeur. Ils s'assurent par cette formation que la relève ait développé les compétences nécessaires pour remplir leur mission sociale. La complexité de l'enseignement en relation d'aide réside dans l'importance d'établir un équilibre entre les objectifs portant sur les connaissances, les habiletés, les attitudes et les techniques (Chalifour, 1993). Ainsi, outre les connaissances théoriques relatives à leur discipline, les étudiantes et les étudiants en relation d'aide doivent être en mesure de mener des entrevues individuelles avec leurs clientes et leurs clients, exigeant ainsi de développer leur savoir-faire et leur savoir-être (Carré et Caspar, 2004; Lecomte, Savard, Drouin et Guillon, 2004; Kuntze, 2009). Pour être en mesure de bien mener à terme ces entrevues, les étudiantes et les étudiants doivent entre autres apprendre à utiliser des attitudes et des compétences relationnelles. L'acquisition de ces habiletés relationnelles favorise l'émergence et le maintien d'une bonne alliance de travail et augmente l'efficacité de l'intervenante ou de l'intervenant (Leblanc et Séguin, 2001; Egan, 2005). Ces compétences dites pratiques occupent donc une place importante au sein de la formation de plusieurs intervenantes et intervenants en relation d'aide.

Dans la littérature, les principales méthodes d'enseignement pour enseigner la relation d'aide sont l'exposé magistral, les exercices « papier crayon », les lectures et les exercices de réflexion, le *modeling* (apprentissage par observation), le jeu de rôle, la mise en pratique et la supervision (individuelle ou groupale) (Chalifour, 1993). Depuis les 50 dernières années, la pratique de la relation d'aide a été marquée par l'établissement d'un lien de plus en plus étroit avec la recherche scientifique. La plupart des auteures et auteurs en sont venus à la conclusion que pour maximiser l'efficacité d'un programme de formation en relation d'aide, il était préférable d'utiliser une combinaison de plusieurs méthodes d'enseignement (Baker et Daniels, 1989; Baker, Daniels et Greeley, 1990; Bennett-Levy, 2006; Whiston et Coker, 2000 dans Buser, 2008). En cohérence avec ces résultats, plusieurs modèles ont été élaborés dans le but de développer les compétences

relationnelles des étudiantes et des étudiants en relation d'aide. La plupart de ces modèles utilisent une combinaison systématique de l'ensemble des principales méthodes d'enseignement en relation d'aide.

À l'Université de Sherbrooke, les étudiantes et les étudiants en orientation sont appelés à développer leurs attitudes et leurs compétences relationnelles principalement à l'intérieur des quatre activités pédagogiques en counseling de carrière individuel (I, II, III et IV). Toutes les activités pédagogiques en counseling de carrière comprennent une partie théorique et une partie expérientielle. La formation en counseling de carrière de l'Université de Sherbrooke mobilise plusieurs méthodes d'enseignement combinées dans le but de favoriser l'apprentissage des compétences relationnelles. En comparant la formation en counseling de carrière au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke à l'ensemble des principaux modèles d'enseignement, on remarque que la seule méthode à ne pas être utilisée systématiquement pour enseigner les habiletés relationnelles aux étudiantes et aux étudiants est le *modeling*. Or, il a été démontré que le *modeling* représente une composante majeure dans l'apprentissage de nouvelles habiletés (Frankel, 1971; Bailey, Deardorff et Nay, 1977; Bandura, 1980; Hargie et Saunders, 1983 dans Dowrick et Biggs, 1983) et qu'il s'agit d'une méthode d'enseignement utilisée par tous les modèles considérés comme efficaces (Carkhuff, 1969; Ivey, 1971; Smaby, Maddux, Torres-Rivera et Zimmick, 1999; Lang and Van der Molen, 1992 dans Kuntze, 2009).

Pour favoriser l'apprentissage par observation, l'ensemble des principaux modèles d'enseignement présents dans la littérature privilégie l'utilisation de la vidéo. La vidéo comprend plusieurs avantages dont la possibilité de standardiser les méthodes d'enseignement, de sélectionner un modèle approprié, de contrôler le contenu de la vidéo en fonction des objectifs visés, la possibilité pour l'enseignante ou l'enseignant de l'arrêter à tout moment (p. ex : pour ouvrir une discussion, répondre aux questions, etc.) ou encore, de visionner plusieurs fois certains passages. De plus, pour que le *modeling* s'avère efficace, la cible de l'apprentissage doit être spécifiquement définie et traduite en

comportement (Frankel, 1971; Bailey, Deardorff et Nay, 1977; Bandura, 1980; Hargie et Saunders, 1983 dans Dowrick et Biggs, 1983).

Dans le cadre de cet essai, la compétence relationnelle avancée de la confrontation comme cible d'apprentissage est choisie. Dans la documentation, un grand nombre d'auteurs et d'auteurs considèrent que la confrontation est primordiale dans une démarche de relation d'aide (Bernard, 1991, Dorn, 1984, 1986, Strong et Claiborn, 1982 dans Egan, 2005) et que son utilisation adéquate augmente significativement la portée des intervenantes et des intervenants (Ivey et Simek-Downing, 1980; Ellis, 1999, Ellis et Harper 1998, Ellis et MacLaren, 1998 dans Egan, 2005). Par ailleurs, parmi l'ensemble des habiletés relationnelles, la confrontation est considérée comme étant l'une des plus difficiles à mettre en pratique dans un contexte professionnel (Tesser et Rosen, 1975; Egan, 2005).

Aux termes de ce qui précède, la présente recherche-développement vise à enrichir les méthodes d'enseignement actuellement utilisées au département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke en y ajoutant le *modeling*. Plus précisément, il s'agit de créer un outil pédagogique (une vidéo) qui pourra être utilisé par le personnel enseignant responsable des activités pédagogiques en counseling de carrière. L'objectif de cet essai consiste donc à concevoir une vidéo et, à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation, de favoriser le développement de la confrontation en counseling de carrière chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en orientation.

Dans le premier chapitre, nous présentons les enjeux spécifiques que revêt la formation en relation d'aide de même que l'importance d'enseigner les compétences relationnelles de base et avancées. Nous exposons les multiples résultats de recherches scientifiques qui démontrent l'importance d'utiliser plusieurs méthodes d'enseignement combinées de manière à maximiser l'efficacité d'un programme de formation. Nous présentons les spécificités de la formation en relation d'aide des étudiantes et des étudiants en orientation de l'Université de Sherbrooke. Nous présentons également la pertinence

d'utiliser une vidéo pour favoriser l'apprentissage par observation ainsi que les raisons qui ont motivé la sélection de la compétence relationnelle de la confrontation.

Le deuxième chapitre porte sur les deux principaux concepts théoriques auxquels le présent projet s'intéresse, soit la compétence relationnelle de la confrontation et l'apprentissage par observation (*modeling*). Nous présentons l'ensemble des éléments théoriques et pratiques entourant la confrontation et l'utilisation de celle-ci. Par la suite, nous présentons la théorie de l'apprentissage social de Bandura qui est à l'origine du concept d'apprentissage par observation. Cette théorie est ensuite mise en lien avec l'utilisation de la vidéo pour favoriser l'apprentissage par observation de manière à faire ressortir les éléments importants à considérer lors de la conception de celle-ci.

Le troisième chapitre vise à décrire le processus méthodologique utilisé pour la conception, la réalisation et l'utilisation de la vidéo. Nous présentons les moyens utilisés pour maximiser l'efficacité de la vidéo dans le but de favoriser l'apprentissage de la confrontation auprès des étudiantes et des étudiants en orientation. Nous élaborons ensuite chacune des étapes nécessaires à la réalisation d'une vidéo.

Le quatrième consiste à effectuer un retour critique sur l'ensemble du processus méthodologique et à discuter de différents éléments relatifs au tournage et à ses résultats. Plus précisément, il s'agit de dresser un portrait des résultats qui ont été obtenus à la suite de la réalisation de la vidéo de manière à faire ressortir les forces, les limites et les obstacles rencontrés. La réalisation de la vidéo comprend le tournage, le montage ainsi que la construction du guide d'utilisation. Enfin, la dernière partie du présent chapitre porte sur les résultats obtenus suite à une première présentation de la vidéo.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

La problématique du présent chapitre porte sur les méthodes d'enseignement utilisées au département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke pour développer les compétences relationnelles des étudiantes et des étudiants. Dans un premier temps, nous présentons les enjeux spécifiques que revêt la formation en relation d'aide de même que l'importance d'enseigner les compétences relationnelles de bases et avancées. Dans un deuxième temps, nous exposons les multiples résultats de recherches scientifiques qui démontrent l'importance d'utiliser plusieurs méthodes d'enseignement combinées de manière à maximiser l'efficacité d'un programme de formation. Dans un troisième temps, nous présentons les spécificités de la formation en relation d'aide des étudiantes et des étudiants en orientation de l'Université de Sherbrooke. Dans un quatrième temps, la pertinence d'utiliser une vidéo pour favoriser l'apprentissage par observation ainsi que les raisons qui ont motivé la sélection de la compétence relationnelle de la confrontation sont présentées. Ce chapitre se termine par une question de recherche formulée à la lumière des informations présentées.

1. ENSEIGNEMENT DE LA RELATION D'AIDE

1.1 Enjeux pour les professionnelles et les professionnels

Pour les professionnelles et les professionnels œuvrant dans le domaine de la relation d'aide, la formation représente un enjeu majeur. Ils s'assurent par cette formation que la relève ait développé les compétences nécessaires pour remplir leur mission sociale. Cette mission revêt une importance capitale pour chaque profession puisqu'elle constitue leur principale raison d'être (Legault, 2008).

Au cours des dernières décennies, la société a connu d'importants changements au niveau social, économique et organisationnel, ce qui a eu des conséquences directes sur les

services et les traitements psychologiques traditionnels. En effet, la relation d'aide contemporaine se pratique dorénavant dans différents contextes et peut s'effectuer à partir d'une multitude de modèles d'intervention. En 1986, on a répertorié environ 200 approches et plus de 400 techniques d'intervention (Kadzin, 1986 dans Leblanc et Séguin, 2001). On constate également l'émergence de clientèles de plus en plus complexes. Les intervenantes et les intervenants en relation d'aide sont donc appelés à développer un niveau élevé de compétences afin de faire face à la complexité et à la diversité de la pratique contemporaine en relation d'aide (McLeod, 1996 dans Leblanc et Séguin, 2001). Pour arriver à former de futures professionnelles et de futurs professionnels à la hauteur de ces exigences, il s'avère essentiel d'actualiser les méthodes actuelles ou d'innover vers de nouvelles méthodes d'enseignement afin qu'elles soient adaptées aux nouvelles technologies et aux besoins du marché (Chalifour, 1993; Fong, 1997; Carré et Caspar, 2004). Il n'est d'ailleurs pas surprenant de constater qu'au cours des 50 dernières années, l'attention portée par les chercheuses et les chercheurs quant au développement des compétences professionnelles des novices a progressivement augmenté (Matarazzo et Patterson, 1987; Kuntze, 2009).

1.2 Complexité propre à l'enseignement de la relation d'aide

La complexité de l'enseignement en relation d'aide réside dans l'importance d'établir un équilibre entre les objectifs portant sur les connaissances, les habiletés, les attitudes et les techniques (Chalifour, 1993). De plus, la formation doit permettre aux étudiantes et aux étudiants d'intégrer à la fois des savoirs théoriques, techniques et expérientiels (Lecomte, Savard, Drouin et Guillon, 2004). Bien qu'il existe différentes manières de conceptualiser les différents types de savoirs qui doivent être transmis aux futures professionnelles et aux futurs professionnels (Anderson et Krathwohl, 2001; Carré et Caspar, 2004; Miller, 1990 dans Kuntze, 2009), l'une des plus couramment utilisées en enseignement est celle où l'on distingue trois différents types de savoirs, soit le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (Carré et Caspar, 2004). Cette trilogie est souvent utilisée pour décrire l'ensemble des compétences nécessaires pour tenir un emploi ou pour caractériser un individu. D'abord, le *savoir* réfère à des connaissances organisées, réfléchies ou

institutionnalisées. De manière générale, le savoir désigne ce qui est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience et qui s'actualise dans des situations concrètes ou des pratiques. On retrouve ensuite le *savoir-faire*, qui renvoie aux habiletés motrices ou encore, aux connaissances procédurales qu'un individu applique dans un contexte donné. En d'autres termes, il s'agit du « savoir comment ». Pour développer le savoir-faire, des périodes d'entraînement et d'appropriation sont généralement nécessaires. Enfin, *le savoir-être* touche davantage le monde affectif de l'individu. Il s'agit du « savoir quand et pourquoi ». Plus précisément, il réfère aux rapports qu'entretient l'individu face aux autres, à lui-même et au monde.

Ainsi, outre les connaissances théoriques (savoir) relatives à leur discipline, les étudiantes et les étudiants en relation d'aide doivent être en mesure de mener des entrevues individuelles avec leurs clientes et leurs clients, exigeant ainsi de développer leur savoir-faire et leur savoir-être. Pour être en mesure de bien mener à terme ces entrevues, les étudiantes et les étudiants doivent entre autres apprendre à utiliser des attitudes relationnelles (aussi nommées attitudes thérapeutiques) et des compétences relationnelles (aussi nommées habiletés de communication et techniques thérapeutiques). L'acquisition de ces habiletés relationnelles favorise l'émergence et le maintien d'une bonne alliance de travail et augmente l'efficacité de l'intervenante ou de l'intervenant (Leblanc et Séguin, 2001; Egan, 2005). Bien qu'elles ne constituent pas le processus d'aide en soi, il s'agit d'outils essentiels pour que l'intervenante ou l'intervenant puisse entrer en relation avec la cliente ou le client et l'accompagner dans la résolution de sa difficulté (Egan, 2005). De plus, Kuntze, Van der Molen et Born (2007) indiquent, à partir d'une étude menée par Sharpley et Guiddara (1993), la présence d'une corrélation positive entre les évaluations positives des clientes ou des clients vis-à-vis leur intervenante ou leur intervenant et l'utilisation adéquate des compétences relationnelles. Ces compétences dites pratiques occupent donc une place importante au sein de la formation des intervenantes et des intervenants en relation d'aide. Pour plusieurs professionnelles et professionnels (p. ex : les conseillères et les conseillers d'orientation, les psychologues et les psychothérapeutes), la

maîtrise de ces attitudes et de ces compétences relationnelles fait partie des exigences nécessaires à l'obtention de leur diplôme et de leur titre professionnel.

1.3 Compétences relationnelles de base et avancées

Pour mieux saisir l'importance de maîtriser chacune de ces attitudes et de ces compétences relationnelles, il importe de les distinguer et de les définir brièvement en abordant leurs fonctions au sein d'un processus de relation d'aide. Les informations relatives à chacune des attitudes et des compétences relationnelles ont été puisées et construites à partir des ouvrages de différentes auteures et de différents auteurs qui se sont intéressés à la communication en relation d'aide (Ivey et Simek-Downing, 1980; Okun, 1992; Hétu, 1994; Bioy et Maquet, 2003; Wheeler et D'Andrea, 2004; Egan, 2005; Kuntze, 2009; Savard, 2010;).

Ainsi, on s'entend pour dire que les attitudes relationnelles font davantage appel au savoir-être de l'intervenante ou de l'intervenant et impliquent à la fois le langage verbal et non verbal. Parmi les principales attitudes relationnelles présentes dans la littérature, on retrouve l'empathie, le respect et l'authenticité. L'*empathie* réfère à la capacité de reconnaître et de valider l'expérience subjective et intersubjective vécue par la cliente ou le client.

Cela consiste à entrer dans la perception même d'autrui et à s'y sentir à l'aise. Il faut pour cela une sensibilité immédiate aux fluctuations émotives de l'autre, allant de la peur à la rage, en passant par la tendresse ou la confusion, quelle que soit l'émotion du moment. Cela revient à expérimenter temporairement l'existence de l'autre en la ressentant avec délicatesse sans poser de jugement (Rogers, 1980, p.142).

L'empathie est présente dans chacune des interventions en relation d'aide. Elle permet aux clientes et aux clients de mieux se percevoir, de prendre conscience de leur situation

problématique, de leurs ressources et de leurs sentiments. Le *respect* représente la capacité d'accepter inconditionnellement la cliente ou le client, à lui manifester de la considération positive et à surmonter les différences individuelles et culturelles présentes. Tout comme l'empathie, il s'agit d'un concept fondamental qui est présent tout au long du processus de relation d'aide. Pour l'intervenante ou l'intervenant, le respect implique de s'intéresser à sa cliente ou à son client, de se fier à sa bonne volonté (malgré les résistances) et de croire en son potentiel. Le respect implique également de ne pas se hâter de juger et de se concentrer sur les attentes de la cliente ou du client. Enfin, l'*authenticité* réfère à la capacité à être congruent et honnête dans ses interventions tout en tenant compte de soi, de la cliente ou du client et du contexte de la relation d'aide. Cela implique pour l'intervenante ou l'intervenant d'être spontané et d'adopter une attitude ouverte. L'intervenante ou l'intervenant réellement authentique tend à provoquer de l'authenticité chez sa cliente ou son client, impliquant de l'honnêteté, de la spontanéité et de l'ouverture.

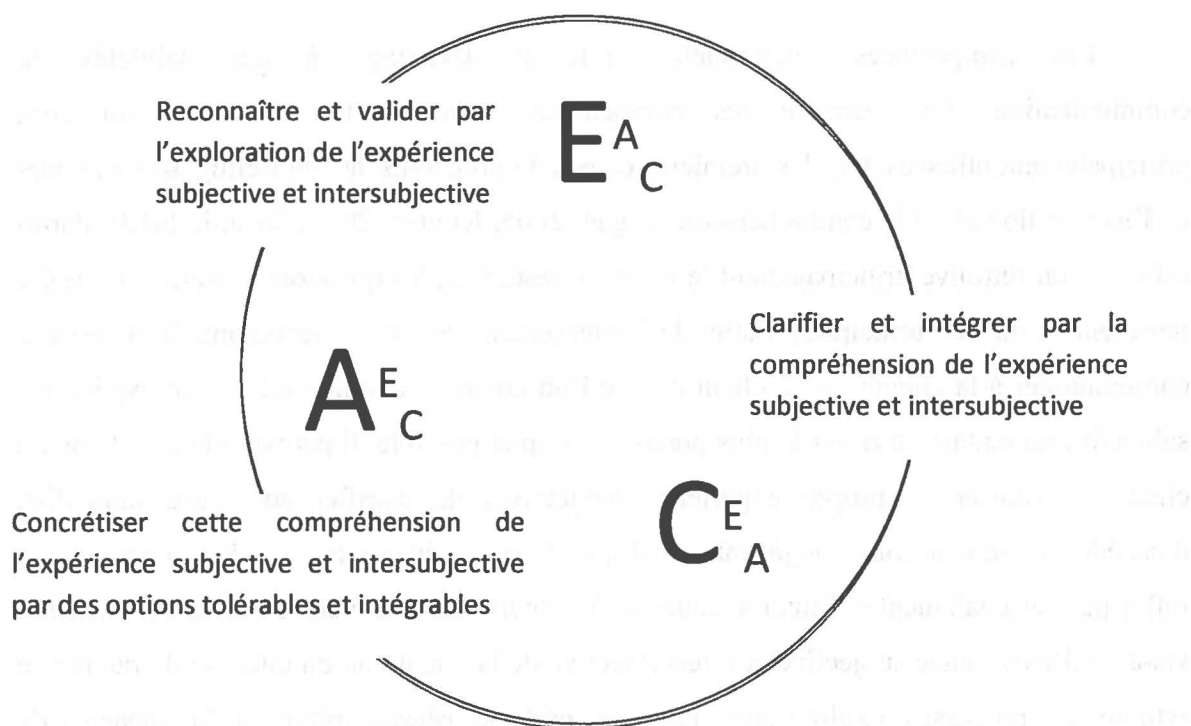
Les compétences relationnelles réfèrent davantage à des habiletés de communication. On retrouve les compétences relationnelles de base qui sont principalement utilisées dans les premières étapes du processus de counseling, soit au cours de l'exploration et de la compréhension¹ (Egan, 2005; Kuntze, 2009; Savard, 2010). Parmi celles-ci, on retrouve principalement le reflet, le résumé et les questions ouvertes. Le *reflet* représente l'un des principaux outils de l'intervenante ou de l'intervenant. Il consiste à communiquer à la cliente ou au client ce que l'on entend ou comprend de son expérience subjective en tentant de rester le plus précis et complet possible. Il permet à la cliente ou au client d'organiser sa propre expérience subjective, de clarifier son vécu immédiat, d'accéder à une émotion sous-jacente ainsi que de se sentir rassuré, validé et compris. Le reflet permet également à l'intervenante ou à l'intervenant de vérifier sa compréhension vis-à-vis l'expérience subjective et intersubjective de la cliente ou du client et de ralentir le rythme du processus exploratoire. Pour sa part, le *résumé* réfère à la capacité de l'intervenante ou de l'intervenant de structurer en quelques phrases les propos de la cliente

¹ Les étapes du processus de relation d'aide sont illustrées dans la figure 1 de la page 17.

ou du client en faisant ressortir les points centraux de son histoire. Il aide la cliente ou le client à saisir son expérience de soi et des autres. Le résumé peut également être utile pour relancer la discussion afin que la cliente ou le client puisse poursuivre son exploration. Enfin, *les questions ouvertes* consistent à poser des questions qui favorisent des réponses plus élaborées qu'un seul mot. Les questions ouvertes permettent l'expression de soi dans une vaste gamme d'expériences tout en permettant à la cliente ou au client d'explorer, de décrire et de mieux comprendre son expérience pluridimensionnelle. C'est également une manière de permettre à la cliente ou au client de participer au maximum à l'échange thérapeutique.

Figure 1

Les trois phases du processus de counseling de carrière



Les compétences relationnelles avancées se distinguent des compétences de base de par le fait que l'intervenante ou l'intervenant y inclut du contenu provenant de sa

compréhension et de ses propres perceptions (Okun, 1992; Egan, 2005). Ces compétences sont principalement utilisées au cours des deux dernières phases du processus (compréhension et action) de counseling (Egan, 2005; Kuntze, 2009; Savard, 2010). Dans la littérature, on retrouve principalement les cinq compétences relationnelles suivantes : la confrontation, le lien, l'interprétation, l'immédiateté et l'autodévoilement. La *confrontation* consiste à mettre en présence deux ou plusieurs éléments contradictoires ou conflictuels présents dans les perceptions, les pensées, les sentiments, les intentions ou les actions de la cliente ou du client. La confrontation vise principalement à aider la cliente ou le client à effectuer des prises de conscience, à adopter de nouvelles perspectives et par conséquent, à provoquer des changements desquels ils pourront tirer parti. Le *lien* consiste à mettre en présence des éléments abordés par la cliente ou le client qu'il ne semble pas associer ensemble. Il favorise l'exploration de soi et augmente la compréhension de soi de la cliente ou du client. L'*interprétation* consiste à proposer, sous forme d'hypothèses, une signification ou une explication nouvelle concernant l'expérience subjective de la cliente ou du client. Elle vise à provoquer une prise de conscience chez la cliente ou le client. Elle peut également lui permettre de mieux saisir la dynamique de son vécu. L'*immédiateté* réfère à la capacité de nommer et de gérer ce qui se passe dans le « ici et maintenant » en soulignant un aspect de la relation ou du déroulement de l'entrevue. Elle permet à l'intervenante ou à l'intervenant et à sa cliente ou à son client de comprendre leur relation thérapeutique et éliminer les obstacles potentiels à l'avancement du processus. L'immédiateté sert également de modèle d'interaction interpersonnelle pour la cliente ou le client. En soulevant les dynamiques présentes dans la relation thérapeutique, la cliente ou le client peut ensuite effectuer certains liens avec les dynamiques qu'il vit avec d'autres membres de son entourage. Enfin, l'*autodévoilement* implique pour l'intervenante ou l'intervenant de partager une expérience personnelle de manière à fournir des pistes d'exploration, de compréhension ou d'action à sa cliente ou à son client. Elle peut également être utilisée pour favoriser l'ouverture de soi (p. ex. : chez les clientes ou les clients qui ont de la difficulté à parler d'eux-mêmes).

Dans la formation des intervenantes et des intervenants, la maîtrise de ces attitudes et de ces compétences relationnelles nécessite leur intégration adéquate dans le dialogue thérapeutique. Plus précisément, cela signifie que l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure d'utiliser chacune de ces interventions au bon moment psychologique (Egan, 2005; Savard, 2010). Le modèle de Taxonomie de Bloom permet de bien illustrer les différents niveaux de complexité cognitifs que nécessite une telle maîtrise (Anderson et Krathwohl, 2001). Les étudiantes et les étudiants doivent être en mesure de bien *connaître* chacune de ces compétences (ce qui réfère au savoir théorique), de les *comprendre* (ce qui signifie être en mesure de les expliquer, de les comparer, de donner des exemples, etc.), de les *appliquer* (c'est-à-dire de les mettre en pratique), de les *analyser* (ce qui signifie observer les relations, les différences entre celles-ci, etc.), de les *évaluer* (p. ex : en ayant le jugement nécessaire pour reconnaître une bonne et une mauvaise utilisation de celles-ci) et finalement, de les *créer* (c'est-à-dire être en mesure de les adapter en fonction des clientes et des clients, des contextes, etc.) (Anderson et Krathwohl, 2001). La formation des étudiantes et des étudiants en relation d'aide doit donc être construite de manière à leur permettre d'atteindre un tel niveau de compétences et de complexité cognitive avant de faire leur entrée sur le marché du travail.

1.4 Principales méthodes d'enseignement utilisées

La qualité de la formation est teintée par plusieurs facteurs, dont la compétence de la formatrice ou du formateur, le réalisme des objectifs poursuivis et l'efficacité des méthodes utilisées. Pour améliorer la qualité de la formation, il est donc nécessaire de trouver des moyens et des méthodes d'enseignement perfectionnés qui permettront aux étudiantes et aux étudiants d'acquérir des compétences au niveau théorique (savoir) et pratique (savoir-être et savoir-faire). Selon Miller (1990 dans Kuntze, 2009) et Chalifour (1993), les différentes méthodes d'enseignement favorisent l'apprentissage de différents types de savoirs. Dans la littérature, on retrouve plusieurs méthodes d'enseignement pour enseigner la relation d'aide. Pour mieux saisir l'apport de chacune dans la formation de l'intervenante ou de l'intervenant, il importe de les décrire brièvement. L'*exposé magistral*

visé à transmettre de manière verbale le contenu théorique à l'étude (savoir). Les *exercices « papier crayon »* servent à consolider l'apprentissage des connaissances théoriques. Les *lectures et les exercices de réflexion* permettent de poursuivre les apprentissages à l'extérieur des cours. Le *modeling* consiste à effectuer des apprentissages en observant un modèle (savoir-faire et savoir-être). Le *jeu de rôle* est l'une des méthodes les plus utilisées en relation d'aide pour enseigner le savoir-faire et le savoir-être puisqu'elle permet d'internaliser des valeurs et des attitudes sociales (Chalifour, 1993). Cette méthode vise principalement à « s'exercer à vivre des situations sociales ou professionnelles [dans un lieu propice et sécuritaire] » (Schützenberger, 1981, p.11). La *mise en situation* est une variante au jeu de rôle. Les étudiantes et les étudiants sont appelés à former des sous-groupes afin de vivre une expérience en appliquant les directives proposées. Un retour est généralement effectué afin que les étudiantes et les étudiants puissent partager leur expérience. Enfin, la *mise en pratique et la supervision (individuelle ou groupale)*, qui sont généralement utilisées ensemble afin d'accompagner les étudiantes et les étudiants dans leurs apprentissages sur le terrain et de leur offrir une rétroaction sur leurs différentes interventions.

1.5 Utilisation combinée des différentes méthodes d'enseignement

Depuis les 50 dernières années, la pratique de la relation d'aide a été marquée par l'établissement d'un lien de plus en plus étroit avec la recherche scientifique. Une vague importante de recherches a été menée à partir des années 70 jusqu'au début des années 2000 et encore aujourd'hui, on constate que les auteures et les auteurs y font toujours référence. Certaines de ces recherches ont démontré l'efficacité de la formation des étudiantes et des étudiants quant à l'acquisition des compétences relationnelles de base et avancées (Baker et Daniels, 1989; Baker, Daniels et Greeley, 1990; Bennett-Levy, 2006; Whiston et Coker, 2000 dans Buser, 2008). Ce changement important a donné lieu à une systématisation de l'enseignement de la relation d'aide, c'est-à-dire au développement d'instruments d'observation, d'évaluation et d'intervention méthodique (Leblanc et Séguin, 2001). Plusieurs auteures et auteurs se sont intéressés à l'efficacité des différentes méthodes

d'enseignement utilisées pour former à la relation d'aide (Frankel, 1971; Dalton, Sundblad et Hylbert, 1973; Stone et Vance, 1976; Bailey, Deardorff et Nay, 1977; Tamminen et Smaby, 1981; Baum et Gray, 1992). Ces auteures et auteurs en sont venus à la conclusion que pour maximiser l'efficacité d'un programme de formation en relation d'aide, il était préférable d'utiliser une combinaison de plusieurs méthodes d'enseignement. Dans un même ordre d'idées, Kuntz (2009) souligne que les études (Baker et Daniels, 1989; Baker, Daniels et Greeley, 1990; Daniels, 1994; Van der Molen, Smit, Hommes et Lang, 1995) suggèrent qu'une formation systématique et structurée pour enseigner les compétences relationnelles augmente significativement la maîtrise de celles-ci. En cohérence avec ces résultats, plusieurs modèles ont été élaborés dans le but de développer les compétences relationnelles des étudiantes et des étudiants en relation d'aide. La plupart de ces modèles proposent une combinaison systématique de plusieurs méthodes d'enseignement parmi celles qui ont été mentionnées dans la section précédente. Dans la littérature, les principaux modèles d'enseignement présentés sont les suivants : *Human Resources Development* (Carkhuff, 1969), *Microcounseling program* (Ivey, 1971), *Interpersonal Process Recall* (Kagan, 1984), *Cummulative microtraining format* (Lang and Van der Molen, 1992 dans Kuntze, 2009) et enfin, *Skilled Counselor Training Model* (Smaby, Maddux, Torres-Rivera et Zimmick, 1999). Pour mieux saisir la manière dont chaque modèle combine les différentes méthodes d'enseignement ainsi que leur efficacité au niveau de l'apprentissage des compétences relationnelles, il importe de les décrire brièvement.

Le *Human Ressource Development* (HRD) élaboré par Carkhuff (1969) est un modèle qui se divise en deux parties : l'une étant didactique (théorique) et l'autre expérientielle. Le HRD comprend plusieurs méthodes d'enseignement : les étudiantes et les étudiants doivent d'abord effectuer plusieurs lectures, visionner une vidéo afin de développer son répertoire d'interventions (*modeling*) et effectuer des exercices « papier crayon » à la suite de leur visionnement. Les étudiantes et les étudiants doivent également effectuer des jeux de rôles pour ensuite passer à la mise en pratique. Les trois éléments centraux de son modèle regroupent la supervision individuelle (dans laquelle il inclut également le *modeling*), la mise en pratique ainsi que la supervision groupale (dans laquelle

les étudiantes et les étudiants sont appelés à vivre une quasi-expérience thérapeutique) (Matarazzo et Patterson, 1987).

Le *Microcounseling Program* (MC) tel qu'élaboré par Ivey (1971) est un programme d'apprentissage systématique basé sur les principes d'apprentissage social. Ivey (1971) fut le premier à initier une méthode pédagogique qui enseigne une seule habileté de communication à la fois (Matarazzo et Patterson, 1987). Il fut également le premier à élargir les fonctions de la vidéo en utilisant celle-ci à la fois pour enseigner et évaluer les habiletés relationnelles (Smaby et Maddux, 2010). Le MC comprend cinq étapes : 1) l'étudiante ou l'étudiant effectue une entrevue de cinq minutes dans laquelle il est filmé; 2) il effectue des lectures sur l'habileté de communication ciblée; 3) il visionne une vidéo dans laquelle on retrouve deux modèles, l'un mettant en pratique l'habileté ciblée de manière efficace et l'autre de manière inefficace; 4) il visionne à nouveau son entrevue initiale en identifiant ses objectifs d'apprentissage et finalement, 5) il effectue une deuxième entrevue de cinq minutes avec la même cliente ou le même client. Le MC comprend également des jeux de rôles et de la supervision.

Pour sa part, le *Interpersonal Process Recall* (IPR) élaboré par Kagan (1984) est souvent utilisé en combinaison avec le MC de Ivey (Daniels, 1994). L'objectif de ce modèle est de permettre aux étudiantes et aux étudiants de reconnaître et d'utiliser leurs traits de personnalité lorsqu'ils appliquent des attitudes et des compétences relationnelles. Ce modèle repose sur la prémisse que le stress et l'anxiété de performance des étudiantes et des étudiants engendrent des effets négatifs sur leurs interventions en entrevue individuelle. Il met donc l'emphasis sur l'importance d'accorder de l'attention aux émotions des étudiantes et des étudiants tout au long de leur formation en counseling par des méthodes telles que la supervision, les exercices de réflexion personnelle et le *modeling* (Kagan, 1984). Pour ce faire, 1) l'étudiante ou l'étudiant visionne d'abord une vidéo dans laquelle il observe une intervenante ou un intervenant utiliser des attitudes et des compétences relationnelles au cours d'une entrevue individuelle; 2) à la suite de son intervention, l'intervenante ou l'intervenant partage son expérience pluridimensionnelle en décrivant les

pensées, les émotions ainsi que les sensations physiques qu'il a vécues lors de l'utilisation de compétences relationnelles spécifiques; 3) les étudiantes et les étudiants effectuent des jeux de rôle afin de pratiquer les habiletés relationnelles observées; 4) par la suite, ils doivent évaluer leurs interventions et partager leur expérience pluridimensionnelle; 5) les étudiantes et les étudiants visionnent une vidéo dans laquelle ils observent des étudiantes ou des étudiants (qui sont en fait des acteurs) parler de leurs peurs et de leur anxiété par rapport au counseling; 6) les étudiantes ou les étudiants doivent ensuite se filmer au cours d'une intervention fictive (dans laquelle une autre étudiante ou étudiant joue le rôle de la cliente ou du client); 7) ces vidéos sont utilisées au cours des supervisions collectives où l'étudiante ou l'étudiant doit partager son expérience pluridimensionnelle, ses peurs, ses impressions par rapport à son intervention.

Les méta-analyses de Baker et Daniels (1989) et de Baker, Daniels et Greeley (1990) sont souvent citées pour mettre en évidence les effets positifs du HRD et du MC quant au développement des compétences relationnelles chez les intervenantes et les intervenants. Les résultats de la première méta-analyse démontrent que le MC est efficace en ce qui a trait à l'enseignement des compétences relationnelles de base. Les auteurs soulignent toutefois l'importance pour les recherches futures de s'intéresser à l'effet de cette méthode sur l'apprentissage des compétences relationnelles avancées. Les résultats de la deuxième méta-analyse démontrent que la taille de l'effet² varie en fonction de chacun des modèles. Le modèle HRD rapporte une taille de l'effet élevée (TE : 1,07), le modèle MC rapporte une taille de l'effet modérée (TE : 0,63) alors que le modèle IPR indique une taille de l'effet faible (TE : 0,20). Ces résultats ont amené les auteurs à remettre en question la pertinence du modèle IPR dans l'enseignement des habiletés de communication. Ils soulèvent également qu'aucun de ces trois modèles n'a réussi à démontrer clairement son efficacité quant au maintien des compétences relationnelles dans le temps et à l'apprentissage des compétences relationnelles complexes. Une étude menée par Spivack

² La taille de l'effet représente dans quelle mesure l'hypothèse nulle est fautive. Plus la taille de l'effet est élevée, plus la force de la relation entre les variables est importante. En général, une taille de l'effet (*d* de Cohen) de 0,80 est importante, de 0,50 moyenne et de 0,20 faible (Cohen, 1988).

(1970 dans Smaby, 2010) suggère que comparativement aux supervisions traditionnelles, l'IPR favorise davantage la compréhension empathique chez les étudiantes et les étudiants.

Lang et Van der Molen (1992 dans Kuntze, 2009) sont deux chercheurs européens qui ont développé le *Cummulative Microtraining Format* (CMT). Ce modèle se distingue du MC de Ivey (1971) puisqu'il enseigne les compétences relationnelles de manière additive (chaque session, les étudiantes et les étudiants doivent pratiquer une nouvelle habileté en combinée avec celles qu'ils ont apprises précédemment). Le niveau de difficulté des exercices augmente graduellement. Le CMT se divise en cinq étapes : 1) les étudiantes et les étudiants reçoivent des instructions théoriques à propos d'une compétence relationnelle incluant sa définition et ses fonctions dans le cadre d'une entrevue de counseling, 2) ils visionnent une vidéo dans laquelle un modèle fait la démonstration de cette habileté (*modeling*), 3) les étudiantes et les étudiants effectuent des exercices papier crayon visant à leur faire pratiquer l'habileté ciblée, 4) ils effectuent des jeux de rôles, ensuite, 5) ils reçoivent une rétroaction de leur performance à l'intérieur du jeu de rôle et finalement, 6) ils terminent en effectuant une réflexion personnelle concernant leurs apprentissages et la rétroaction qu'ils ont reçue à la suite de l'exercice.

Afin de vérifier l'efficacité du CMT, une étude a été menée auprès de 583 étudiantes et étudiants de première et de deuxième année au baccalauréat en psychologie (Lang et Van der Molen, 1992 dans Kuntze, 2009). Les résultats indiquent que le CMT est un modèle efficace pour enseigner les compétences relationnelles de base et avancées, ce qui rejoint également les résultats de plusieurs autres recherches (Kuntze, Van der Molen et Born, 2009).

Le *Skilled Counselor Training Model* (SCTM) est un modèle récent qui s'est inspiré et construit à partir des modèles de Carkhuff (HRD) et d'Ivey (MC) (Smaby et Maddux, 2010). Il a pour objectif de favoriser l'apprentissage des compétences relationnelles de base et avancées en plus de développer la capacité des étudiantes et des étudiants à s'auto-évaluer, à s'autoréguler et à élever leur complexité cognitive (Little, Packman, Marlowe,

Smaby et Maddux, 2005). Ce modèle vise à enseigner aux étudiantes et aux étudiants la capacité à percevoir, à interpréter et à intervenir de manière appropriée en fonction du contexte (Urbani, Smith, Maddux, Smaby, Torres-Rivera et Crews, 2002). La particularité de ce modèle représente sa grande considération pour la diversité culturelle. La capacité des futures intervenantes ou des futurs intervenants à adapter leurs interventions auprès d'individus issus de communautés culturelles différentes représente donc un objectif central de ce modèle (Smaby et Maddux, 2010). Le fonctionnement du SCTM se base sur les trois étapes du processus de counseling, soit l'exploration, la compréhension et l'action (tableau 1). Pour chaque étape, le SCTM identifie l'objectif relatif à cette étape, deux processus de counseling et six compétences relationnelles. Pour chacune des étapes, les étudiantes et les étudiants observent un modèle mettre en pratique l'ensemble des éléments préalablement identifiés comme étant centraux dans le cadre d'une entrevue individuelle. Les étudiantes et les étudiants doivent ensuite mettre en pratique, à l'aide de jeux de rôles, les mêmes éléments importants de cette étape (cette démonstration doit être filmée de manière à ce qu'ils puissent la visionner plusieurs fois). Ils doivent ensuite recevoir des rétroactions sur leur performance de la part de leurs pairs. À la suite de celles-ci, les étudiantes et les étudiants doivent tenter d'utiliser les attitudes et les compétences qu'ils n'ont pas utilisées ou qu'ils ont moins bien réussies.

Urbani et coll. (2002) affirment que plusieurs études (Crews, 1999; Zimmick, Smaby et Maddux, 2000; Downing, Smaby et Maddux, 2001) ont été menées pour évaluer l'efficacité du SCTM. Les résultats indiquent que le SCTM s'avère efficace pour enseigner les compétences relationnelles de base et avancées, qu'il permet l'intégration de ces compétences à l'intérieur de différentes théories du counseling et finalement, qu'il permet aux étudiantes et aux étudiants de transférer leurs apprentissages lors des entrevues individuelles avec leurs clientes et leurs clients.

À partir de ces résultats, il est donc possible d'affirmer que pour amener les étudiantes et les étudiants à maîtriser les habiletés relationnelles nécessaires à la pratique de la relation d'aide, les programmes de formation doivent combiner plus d'une méthode

d'enseignement. On observe également que pour chacun de ces modèles, l'ensemble des principales méthodes d'enseignement en relation d'aide est utilisé. Qui plus est, les résultats suggèrent que l'efficacité du SCTM est supérieure aux autres modèles de par sa capacité à enseigner à la fois les compétences relationnelles de base et avancées, mais également à favoriser le transfert de ces apprentissages au niveau de la pratique.

2. ENSEIGNEMENT DE LA RELATION D'AIDE EN ORIENTATION

2.1 Redéfinition de la mission sociale des conseillères et des conseillers en orientation

La mission sociale des conseillères et des conseillers d'orientation est liée à deux moteurs essentiels d'une société, soit l'éducation et le travail. Par leur expertise de la relation individu-travail-formation, les conseillères et les conseillers d'orientation « visent le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans la société tout au long de leur vie » (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, 2010). Au cours du XX^e siècle, la représentation sociale de l'éducation et du travail s'est profondément transformée. Dans la société actuelle, les changements technologiques surviennent sept fois plus rapidement que dans les années 70, engendrant inévitablement des changements au niveau économique et social (Fong, 1997; Carré et Caspar, 2004). Ces changements ont également engendré plusieurs impacts sur la mission sociale des conseillères et des conseillers d'orientation. L'époque où l'orientation scolaire et professionnelle était perçue comme une décision définitive prise généralement à l'adolescence, où les choix professionnels étaient peu nombreux et où l'avancement dans la carrière était plutôt stable et linéaire, est révolue (Patton et McMahon, 2006). De nos jours, les adultes sont souvent confrontés à des changements organisationnels (p. ex. : une restructuration des rôles organisationnels, des tâches remodelées, une nouvelle équipe de travail, de la formation continue obligatoire pour être à jour au niveau de la technologie et des connaissances, etc.). Ils doivent faire des choix, s'adapter, se réinsérer et parfois même, repenser complètement ou partiellement leur carrière (Riverin-Simard et Simard, 2004).

Aujourd'hui, les trajectoires apparaissent de plus en plus chaotiques, les bifurcations de plus en plus nombreuses et les trajectoires linéaires deviennent exceptionnelles. [...] D'un point de vue individuel, les possibles semblent s'élargir et les options qui s'offrent à une personne ne sont plus aussi limitées aux assignations de sa classe sociale. [...] En contrepartie, si les opportunités s'ouvrent, les risques s'universalisent et rares sont celles et ceux qui en sont à l'abri. [...] Ce sont maintenant tous les secteurs qui sont susceptibles d'en être la cible (Bourdon, 2006, p. 2).

Ces changements engendrent plusieurs transitions et obstacles pour les travailleuses et les travailleurs. La question de l'orientation et du travail devient donc un enjeu majeur dans notre société, que ce soit pour les jeunes, pour les adultes, pour les personnes en emploi ou sans emploi, pour celles qui s'y préparent et pour celles qui envisagent la retraite (OCCOQ, 2010). Pour conserver sa raison d'être, la profession de conseillères et de conseillers d'orientation a dû évoluer conjointement avec le monde scolaire et professionnel afin de pouvoir desservir les besoins de la société. La situation actuelle du marché du travail augmente de manière significative la nécessité des services d'orientation tout en complexifiant ceux-ci. Dorénavant, les professionnelles et les professionnels de l'orientation doivent développer une vision plus holistique, c'est-à-dire qui tient compte de la globalité de l'individu (Patton et McMahon, 2006). En effet, derrière les principaux enjeux du counseling de carrière ((ré)orientation (ré)insertion et (ré)adaptation), on retrouve également plusieurs enjeux personnels tels que l'estime de soi, le besoin de sécurité et d'efficacité personnelle, des tensions entre les intérêts, les valeurs et les aptitudes, etc. (Savard, 2010).

L'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (1994) définit l'orientation comme étant un processus qui, chez les individus, vise à :

1. les aider à mieux connaître leurs caractéristiques distinctes (aptitudes, intérêts, compétences, valeurs) et à identifier leurs propres besoins, leurs aspirations et attitudes devant leurs choix professionnels;
2. les aider à connaître et à comprendre les nombreuses possibilités professionnelles qui s'offrent à eux, c'est-à-dire les écoles et les programmes accessibles, le monde du travail et ses perspectives, le rôle de diverses professions dans la société, leurs exigences et leurs satisfactions, etc.;
3. les aider à apprendre à prendre des décisions en envisageant de façon systématique diverses possibilités et leurs implications, que ce soit lors d'un choix de cours, d'école ou d'emploi;
4. les aider à maîtriser les transitions qui surviennent au cours d'une carrière, que ce soit par exemple entre un cours et un autre, entre l'école et le monde du travail, entre un emploi et un autre emploi, etc.

Les professionnelles et les professionnels de l'orientation doivent donc accompagner les individus dans la clarification de leur identité personnelle et professionnelle afin qu'ils puissent développer leur capacité à s'orienter et à se trouver une place sur le marché du travail en fonction de leur talent (OCCOQ, 2010).

2.2 Formation universitaire en orientation professionnelle à l'Université de Sherbrooke

La modification de la mission sociale des conseillères et des conseillers d'orientation a inévitablement engendré des effets directs sur la formation universitaire en ce domaine. Pour répondre aux exigences de l'OCCOQ, les étudiantes et les étudiants doivent réussir le baccalauréat en orientation (B.Éd.) ainsi que la maîtrise en orientation (M.Sc.) (Université de Sherbrooke, s.d.). D'ailleurs, depuis l'automne 2007, la formation en orientation de l'Université de Sherbrooke a été modifiée de manière à répondre aux nouvelles fonctions sociales endossées par les conseillères et les conseillers en orientation.

Pour être en mesure de bien saisir les besoins actuels concernant l'enseignement des compétences relationnelles à l'Université de Sherbrooke, il importe de décrire les méthodes d'enseignement actuellement utilisées. À l'Université de Sherbrooke, les étudiantes et les étudiants sont appelés à développer leurs attitudes et leurs compétences relationnelles principalement à l'intérieur des quatre activités pédagogiques en counseling de carrière individuel (I, II, III et IV). La description de ces activités pédagogiques fait principalement ressortir les différentes méthodes d'enseignement utilisées pour enseigner les habiletés relationnelles aux étudiantes et aux étudiants de l'Université de Sherbrooke. Cette description a été construite à partir des plans de cours des quatre activités pédagogiques en counseling de carrière individuel, des informations présentées sur le site Internet du Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke ainsi que de l'expérience personnelle de l'auteure de cet essai en tant qu'étudiante³. D'abord, les similarités retrouvées entre chacune des activités pédagogiques en counseling sont ressorties. Les distinctions et les fonctions propres à chacune d'elle sont ensuite expliquées.

Les cours en counseling de carrière débutent dès la deuxième année du baccalauréat et se poursuivent jusqu'à la dernière année de maîtrise. Lors de leur dernière session de maîtrise, les étudiantes et les étudiants effectuent un stage dans un milieu de pratique professionnel, dans le cadre duquel ils doivent démontrer leur capacité à réaliser des interventions en orientation, en mobilisant l'ensemble des compétences propres à l'exercice de la profession de conseillère ou de conseiller d'orientation. Ces compétences incluent la capacité à mener un processus de counseling de carrière complet en utilisant les compétences relationnelles de base et avancées au bon moment psychologique.

Toutes les activités pédagogiques en counseling de carrière comprennent une partie théorique et une partie expérientielle. La partie théorique est principalement enseignée de manière magistrale. Entre chacun des cours, les étudiantes et les étudiants sont appelés à

³ Il est à noter que l'auteure de cet essai a suivi les quatre activités pédagogiques en counseling de carrière individuel au cours des années 2009-2010 et 2010-2011.

effectuer des lectures. Pour accompagner les cours magistraux, les méthodes d'enseignement varient : certaines ou certains vont utiliser des exercices « papier crayon », les jeux de rôles ou encore, les mises en situation. La partie expérientielle s'effectue à la Clinique d'orientation du département d'orientation de l'Université de Sherbrooke. Pour chacune des activités pédagogiques en counseling de carrière, les étudiantes et les étudiants doivent mettre en pratique les habiletés relationnelles ciblées avec une cliente ou un client. Les locaux de la Clinique sont dotés d'une caméra afin d'enregistrer chacune des entrevues et d'un ordinateur afin d'effectuer de la recherche d'informations scolaires et professionnelles. Les étudiantes et les étudiants doivent filmer chacune de leurs rencontres sur la base desquelles ils seront évalués par une superviseure ou un superviseur. Pour chacune des activités pédagogiques en counseling, l'étudiante ou l'étudiant doit se prévaloir de quatre supervisions individuelles d'une durée de 60 minutes. Ces supervisions sont alimentées par le visionnement de segments présélectionnés, des notes évolutives et des travaux d'analyse qui gagnent en complexité à mesure que l'étudiante ou l'étudiant avance dans son cheminement scolaire. L'objectif de ces supervisions est d'aider les étudiantes et les étudiants à développer leur capacité à intervenir directement tout en tenant compte de leurs ressources (qui peuvent être à développer) et de leurs limites (qui peuvent se transformer en objectif d'apprentissage). Les supervisions cliniques jouent également un rôle sur le plan de l'éthique professionnelle puisqu'à l'exception du premier cours de counseling de carrière individuel, les étudiantes et les étudiants effectuent des rencontres avec des clientes ou des clients issus de la communauté sherbrookoise et ses environs. Les supervisions permettent donc d'assurer un suivi quant à la qualité des services offerts. À partir de la deuxième activité pédagogique en counseling, les étudiantes et les étudiants peuvent choisir d'opter pour une supervision avec une collègue ou un collègue de classe. Ce type de supervision permet aux étudiantes et aux étudiants d'observer une conseillère ou un conseiller d'orientation alors qu'il supervise une étudiante ou un étudiant. Cela permet donc à l'étudiante ou à l'étudiant d'observer la manière dont la superviseure ou le superviseur utilise les habiletés relationnelles dans la supervision de l'étudiante ou de l'étudiant.

Les trois premières activités pédagogiques en counseling comprennent un travail de réflexion personnelle à travers lequel l'étudiante ou l'étudiant est appelé à identifier ses ressources et ses limites personnelles et environnementales par l'exploration de soi. Les deux premières activités pédagogiques en counseling de carrière individuel (III et IV) à la maîtrise en orientation sont accompagnées de cinq périodes d'analyse de pratiques d'une durée de trois heures et trente minutes chacune, dans lesquelles les étudiantes et les étudiants sont regroupés en petits groupes (entre 5 et 10). À l'intérieur de ces périodes, les étudiantes et les étudiants, accompagnés d'une professeure ou d'un professeur, sont appelés à mobiliser leurs connaissances pour analyser, évaluer et résoudre des problèmes dans un processus de counseling de carrière à partir des situations rapportées oralement, par écrit ou enregistrées. Ces situations sont tirées de leurs expériences personnelles provenant du processus de counseling de carrière que l'étudiante ou l'étudiant est en train d'effectuer à la Clinique avec une cliente ou un client. Dans le cadre de ces analyses de pratiques, certaines professeures ou certains professeurs utilisent des jeux de rôles et des mises en situation.

La première activité pédagogique en counseling de carrière au baccalauréat en orientation est une première initiation aux concepts sous-jacents à l'intervention. Les étudiantes et les étudiants doivent principalement acquérir les attitudes et les compétences relationnelles de base en relation d'aide (empathie, respect, authenticité, reflet, résumé et question ouverte) nécessaires pour effectuer la phase de l'exploration de soi en counseling de carrière. La mise en pratique est d'une durée de quatre rencontres et s'effectue auprès d'une cliente ou d'un client issu du groupe. L'étudiante ou l'étudiant qui agit comme cliente ou client est invité à parler de ses intérêts. Dans le cadre de la deuxième activité pédagogique en counseling de carrière, les étudiantes ou les étudiants doivent maîtriser les attitudes et les compétences relationnelles de base en plus d'y ajouter les compétences relationnelles avancées (lien, interprétation, confrontation, immédiateté et autodévoilement). Cette deuxième activité pédagogique vise à ce que l'étudiante et l'étudiant maîtrisent les habiletés nécessaires à la phase de la compréhension de soi. Chacune des quatre entrevues est d'une durée d'une heure et s'effectue auprès d'une cliente ou d'un client volontaire provenant de la communauté. Dans le cadre des activités

pédagogiques en counseling III et IV⁴, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de mobiliser l'ensemble des attitudes et des compétences relationnelles nécessaires pour accompagner sa cliente ou son client à l'intérieur des trois phases (exploration, compréhension et action). La complexité des cas augmente et l'étudiante ou l'étudiant doit effectuer un processus de counseling de carrière complet incluant la passation d'un test psychométrique. À ce niveau, les processus de counseling de carrière durent généralement entre six et dix rencontres.

2.3 Méthodes d'enseignement à l'Université de Sherbrooke et modèles d'enseignement considérés comme étant efficaces

Les méthodes d'enseignement utilisées à l'Université de Sherbrooke pour favoriser l'apprentissage des habiletés relationnelles comprennent plusieurs similarités avec les différents modèles présentés précédemment (HRD, MC, IPR, CMT et SCTM). Tout comme ces modèles, la formation en counseling de carrière de l'Université de Sherbrooke mobilise plusieurs méthodes d'enseignement combinées dans le but de favoriser l'apprentissage des compétences relationnelles. Bien qu'il y ait des efforts pour standardiser les méthodes d'enseignement, le choix des méthodes peut varier selon l'enseignante ou l'enseignant.

Par l'entremise des supervisions individuelles et collectives ainsi que les travaux de réflexion personnelle, la formation en counseling de carrière individuel du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke tient à accorder de l'importance aux émotions des étudiantes et des étudiants tout au long de leur formation. Cette manière de procéder rejoint fortement le IPR qui, comme mentionné précédemment, considère que le stress et l'anxiété de performance des étudiantes et des étudiants engendrent des effets négatifs sur leurs interventions en entrevue individuelle (Kagan, 1984).

⁴ Il est à noter que le cours de counseling de carrière individuel IV est optionnel pour les étudiantes et les étudiants suivant le programme de maîtrise de type recherche.

Comme le CMT, les activités pédagogiques en counseling de carrière amènent les étudiantes et les étudiants à maîtriser les compétences relationnelles de base avant d'enseigner les compétences relationnelles plus avancées. Ainsi, le niveau de difficulté augmente graduellement à travers chacune des activités pédagogiques en counseling de carrière. Toutefois, contrairement à ce modèle, chacune des compétences n'est pas toujours enseignée de manière isolée et systématique.

Parmi l'ensemble des modèles présentés précédemment, c'est le SCTM qui s'apparente le mieux avec les méthodes d'enseignement utilisées dans le cadre des activités pédagogiques en counseling de carrière. D'abord, tout comme ce modèle, la formation en counseling de carrière se base sur les trois étapes du processus de counseling (exploration, compréhension et action) en insistant sur les enjeux reliés à chacune de ces phases. Tout comme le SCTM, la formation vise également à développer la capacité des étudiantes ou des étudiants à s'autoévaluer, à s'autoréguler, à élever leur complexité cognitive et à développer la capacité à percevoir, à interpréter et à intervenir de manière appropriée en fonction du contexte.

En comparant la formation en counseling de carrière au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke à l'ensemble des principaux modèles d'enseignement, on remarque que la seule méthode à ne pas être utilisée systématiquement pour enseigner les habiletés relationnelles aux étudiantes et aux étudiants est le *modeling*. En effet, la supervision à deux (qui utilise le *modeling*) n'est pas obligatoire en plus d'être une option peu utilisée par les étudiantes et les étudiants. Plusieurs facteurs contraignants permettent d'expliquer ce manque de popularité. Parmi les principaux, on retrouve d'abord le manque de temps et la difficulté à gérer les multiples horaires impliqués (les supervisions durent deux fois plus longtemps et doivent tenir compte des horaires de la superviseure ou du superviseur et des étudiantes ou des étudiants). On retrouve également la présence de plusieurs émotions négatives due au fait d'être observé en action par un pair et évalué devant celui-ci. Enfin, on remarque que certaines étudiantes et certains étudiants avaient

tendance à comparer leurs performances et le type de relations que la superviseure ou le superviseur a avec chacun d'eux.

Il est donc possible d'affirmer que bien qu'il y ait des tentatives pour installer le *modeling*, elle s'avère la méthode d'enseignement quasi absente au sein de la formation en counseling de carrière au Département d'orientation de l'Université de Sherbrooke en ce qui a trait à l'enseignement des habiletés relationnelles. Or, il a été démontré que le *modeling* représente une composante majeure dans l'apprentissage de nouvelles habiletés (Frankel, 1971; Bailey, Deardorff et Nay, 1977; Bandura, 1980; Hargie et Saunders, 1983 dans Dowrick et Biggs, 1983) et qu'il s'agit d'une méthode d'enseignement utilisée par tous les modèles considérés comme efficaces (Carkhuff, 1969; Ivey, 1971; Smaby, Maddux, Torres-Rivera et Zimmick, 1999; Lang and Van der Molen, 1992 dans Kuntze, 2009).

Pour favoriser l'apprentissage par observation, l'ensemble des principaux modèles d'enseignement présents dans la littérature privilégie l'utilisation de la vidéo. La vidéo comprend plusieurs avantages dont la possibilité de standardiser les méthodes d'enseignement, de sélectionner un modèle approprié, de contrôler le contenu de la vidéo en fonction des objectifs visés, la possibilité pour l'enseignante ou l'enseignant de l'arrêter à tout moment (p. ex : pour ouvrir une discussion, répondre aux questions, etc.) ou encore, de visionner plusieurs fois certains passages. De plus, certaines auteures et certains auteurs affirment que plusieurs enseignantes et enseignants sont réticents à intervenir de manière spontanée (pour servir de modèle), à exposer leur vulnérabilité et à recevoir les critiques des étudiantes ou des étudiants (Goldberg, 1983; Heilveil, 1983 dans Baum et Gray, 1992).

À la lumière de ces éléments, on peut donc affirmer qu'il serait pertinent de développer un outil audiovisuel à travers lequel les étudiantes ou les étudiants pourraient observer une conseillère ou un conseiller d'orientation mettre en application les habiletés relationnelles propres à l'exercice de leur future profession.

2.4 Confrontation comme cible d'apprentissage à l'aide de la vidéo

Pour que le *modeling* s'avère efficace, la cible de l'apprentissage doit être spécifiquement définie et traduite en comportement (Frankel, 1971; Bailey, Deardorff et Nay, 1977; Bandura, 1980; Hargie et Saunders, 1983 dans Dowrick et Biggs, 1983). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle chacun des modèles d'enseignement exposés précédemment utilise un modèle pour chacune des habiletés relationnelles (plutôt qu'un seul modèle pour l'ensemble de celles-ci).

Dans le cadre de cet essai, la compétence relationnelle avancée de la confrontation comme cible d'apprentissage est choisie. Dans la littérature, un grand nombre d'auteurs et d'auteurs considèrent que la confrontation est primordiale dans une démarche de relation d'aide (Bernard, 1991, Dorn, 1984, 1986, Strong et Claiborn, 1982 dans Egan, 2005) et que son utilisation adéquate augmente significativement la portée des intervenantes et des intervenants (Ivey et Simek-Downing, 1980; Ellis, 1999, Ellis et Harper 1998, Ellis et MacLaren, 1998 dans Egan, 2005). De plus, une mauvaise confrontation peut engendrer plusieurs conséquences négatives dans un processus de relation d'aide (p. ex : briser la relation, blesser la cliente ou le client, déclencher une forte résistance, bloquer le processus d'exploration, contribuer au maintien de comportements problématiques, etc.) (Ivey et Simek-Downing, 1980; Thorenson, 1983; Héту, 1994; Egan, 2005).

Par ailleurs, parmi l'ensemble des habiletés relationnelles, la confrontation est considérée comme étant l'une des plus difficiles à mettre en pratique dans un contexte professionnel (Tesser et Rosen, 1975; Egan, 2005). En effet, plusieurs étudiantes et étudiants en relation d'aide de même que des professionnelles et des professionnels récemment diplômés éprouvent des difficultés à confronter leurs clientes ou leurs clients. Au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, les évaluations semestrielles de l'activité pédagogique en counseling de carrière individuel où

est enseignée de manière formelle la compétence relationnelle de la confrontation⁵ confirment le besoin des étudiantes et des étudiants d'être davantage outillés et préparés à mettre en pratique cette compétence relationnelle avancée. À cet effet, plusieurs d'entre eux ont affirmé qu'il serait aidant de pouvoir observer un modèle confronter une cliente ou un client. Aussi, suite à notre expérience personnelle en tant qu'étudiante, malgré une bonne connaissance théorique de la confrontation, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile de la mettre en pratique. C'est donc en raison du caractère essentiel de la confrontation au sein de la relation d'aide, des besoins exprimés par les étudiantes et les étudiants du Département d'orientation de l'Université de Sherbrooke ainsi que de notre expérience personnelle que la compétence relationnelle avancée de la confrontation est choisie comme cible d'apprentissage à l'aide de la vidéo.

2.5 Objectif de recherche

L'objectif de la présente recherche consiste à développer un outil audiovisuel favorisant l'apprentissage par observation de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en counseling de carrière.

⁵ Ces évaluations sont faites par les représentantes ou les représentants étudiants dans le cadre des rencontres du Comité des programmes du Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Ces informations ont été rapportées par le responsable de la formation en counseling de carrière du Département. Qui plus est, il affirme que cette demande de *modeling* revient à tous les ans.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

Le deuxième chapitre porte sur les deux principaux concepts théoriques auxquels le présent projet s'intéresse, soit la compétence relationnelle de la confrontation et l'apprentissage par observation (*modeling*). Dans un premier temps, l'ensemble des éléments théoriques et pratiques entourant la confrontation et l'utilisation de celle-ci sont présentés. Dans un deuxième temps, nous présentons la théorie de l'apprentissage social de Bandura qui est à l'origine du concept d'apprentissage par observation. Cette théorie est ensuite mise en lien avec l'utilisation de la vidéo pour favoriser l'apprentissage par observation de manière à faire ressortir les éléments importants à considérer lors de la conception de celle-ci. Ce chapitre se termine par la question de recherche et ses objectifs.

1. COMPÉTENCE RELATIONNELLE AVANCÉE DE LA CONFRONTATION

1.1 Définition et fonctions de la confrontation

C'est principalement au cours des années 70 et 80 que la compétence relationnelle avancée de la confrontation a retenu énormément l'attention des chercheuses et des chercheurs et a fait l'objet de nombreux écrits scientifiques (Carkhuff et Berenson, 1967; Leaman, 1978; Ivey et Simek-Downing, 1980; Tamminen et Smaby, 1981; Thoreson, 1983). Parmi les rares auteures et auteurs ayant publié des ouvrages récents au sujet de la confrontation, on retrouve principalement Gérard Egan qui s'intéresse aux habiletés de communication en relation d'aide depuis plus de quarante ans. En plus d'être cité dans l'ensemble des ouvrages portant sur la confrontation, son plus récent livre (Egan, 2005) y consacre trois chapitres complets. Les informations contenues dans le présent chapitre sont donc fortement inspirées de ces écrits.

La définition de la compétence relationnelle de la confrontation dans cet essai a été puisée et construite à partir des ouvrages de différentes auteures et de différents auteurs qui

ont porté un intérêt particulier à l'égard de cette habileté (Carkhuff et Berenson, 1967; Leaman, 1978; Ivey et Simek-Downing, 1980; Tamminen et Smaby, 1981; Thoreson, 1983; Hétu, 1994; Egan, 2005). Ces auteures et ces auteurs s'entendent pour dire que la confrontation consiste à mettre en présence deux ou plusieurs éléments contradictoires ou conflictuels présents dans les perceptions, les pensées, les sentiments, les intentions ou les actions de la cliente ou du client, et ce, dans le but de l'aider à effectuer des prises de conscience, à adopter de nouvelles perspectives et par conséquent, à provoquer des changements desquels il pourra tirer parti.

Egan (2005) considère que la confrontation peut aussi être nommée « remise en question », mais qu'il est essentiel de la distinguer d'un affrontement où l'on retrouve une gagnante ou un gagnant et une perdante ou un perdant. Il précise que plusieurs des éléments contradictoires ou conflictuels se retrouvent au sein des divergences entre ce que les clientes et les clients :

- pensent ou ressentent et ce qu'ils disent;
- disent et ce qu'ils font;
- perçoivent d'eux-mêmes et ce qu'en pensent les autres;
- sont et ce qu'ils laissent entendre sur ce qu'ils voudraient être;

Ou encore, entre

- leurs objectifs et leur comportement;
- leurs valeurs qu'ils proclament et leur comportement réel.

Toujours selon Egan (2005), la principale cible d'une confrontation constitue les blocages des clientes et des clients. Ces blocages représentent ce qui empêche la cliente ou le client de progresser et se manifestent à travers des attitudes ancrées, des manières de penser dysfonctionnelles, des façons d'agir qui sont source de frustration, des contradictions entre les actes et les paroles ou les pensées et l'impossibilité de comprendre et d'accepter le comportement d'autrui. Ces blocages peuvent être dus aux difficultés de la

cliente ou du client à gérer ses émotions, ce qui engendre des conflits intérieurs et de la projection sur autrui (Leaman, 1978).

Carkhuff et Berenson (1967) ajoutent que la confrontation est « un défi lancé à l'aidé pour qu'il mobilise ses ressources et fasse un pas de plus en direction d'une reconnaissance plus profonde de ce qu'il est, ou qu'il entreprenne de son propre chef une action plus constructive » (p.172). Egan (2005) abonde dans le même sens en disant que la confrontation peut également servir à remettre en question les ressources inutilisées plutôt que les faiblesses des clientes et des clients. La confrontation ne cible donc pas uniquement les aspects dysfonctionnels de la cliente ou du client, mais également, ses ressources inutilisées (Leaman, 1978; Tamminen et Smaby, 1981; Héту, 1994; Egan, 2005; Smaby et Maddux, 2010).

Small (1975 dans Thoreson, 1983) fait ressortir quatre formes de confrontation qu'il associe à quatre différents contextes dans lesquels il s'avère approprié pour une intervenante ou un intervenant de confronter sa cliente ou son client. On retrouve (1) la *confrontation expérientielle* (lorsqu'il y a divergences entre ce que la cliente ou le client dit et ce que l'intervenante ou l'intervenant observe), (2) la *confrontation axée sur l'action* (lorsqu'il y a des divergences entre ce que la cliente ou le client dit et ce qu'il fait à l'extérieur des rencontres), (3) la *confrontation axée sur les ressources* (lorsque la cliente ou le client prétend disposer d'une faiblesse alors que l'intervenante ou l'intervenant constate qu'il dispose de la ressource), (4) la *confrontation axée sur les limites* (lorsque la cliente ou le client prétend être insensible pour éviter de faire face à la douleur que l'intervenante ou l'intervenant perçoit). Thoreson (1983) ajoute une cinquième forme de confrontation, soit (5) la *confrontation axée sur la défensive* (lorsque la cliente ou le client attaque, accuse ou blâme verbalement l'intervenante ou l'intervenant). Enfin, Leaman (1978) apporte une sixième forme, soit (6) la *confrontation axée sur les résistances* (lorsque les mécanismes de défense de la cliente ou du client s'opposent fortement à son cheminement).

En considérant l'ensemble de ces éléments, on constate que la confrontation est une invitation et/ou un défi lancés aux clientes et aux clients afin qu'ils puissent comprendre, modifier ou contrôler certains aspects d'eux-mêmes dans le but d'effectuer un cheminement personnel (Tamminen et Smaby, 1981). La confrontation a pour objectif d'amener les clientes ou les clients à faire face de manière plus créative à leur monde intérieur et à leur existence, à confronter les manières de penser et d'agir qui leur occasionnent des difficultés, à analyser leurs conceptions de la réalité et les conséquences qui en découlent ainsi qu'à réorganiser leurs conceptions d'eux-mêmes et du monde (Egan, 2005). La confrontation peut permettre à la cliente ou au client d'avoir une vision plus juste de la situation, des conséquences qui en découlent et de leur part de responsabilité qui représente aussi leur zone de pouvoir d'action. La confrontation permet de mieux comprendre les mécanismes d'autoprotection de la cliente ou du client (Savard, 2010). Elle vise également à aider certaines clientes ou certains clients à adopter des comportements congruents, à réconcilier des conflits intérieurs (p. ex. : un écart entre le moi idéal et le moi réel). Elle permet à certaines clientes et à certains clients d'identifier, d'accepter et d'assumer leur part de responsabilité dans leur problématique de même que leurs besoins et leurs émotions réprimés (Leaman, 1978). Par la confrontation, l'intervenante ou l'intervenant souhaite amener la cliente ou le client à entreprendre des actions concrètes qui vont lui permettre d'avoir une meilleure qualité de vie et des relations interpersonnelles plus satisfaisantes (Tamminen et Smaby, 1981).

1.2 Aspects techniques de la confrontation

Comme toutes les compétences relationnelles, la confrontation comprend également des aspects techniques. La confrontation inclut généralement deux principales étapes. D'abord, l'intervenante ou l'intervenant effectue deux ou plusieurs reflets comprenant les aspects conflictuels ou contradictoires à la suite desquels il invite la cliente ou le client à s'expliquer à lui-même cette contradiction (Savard, 2010). Voici un exemple :

Intervenant : D'une part, vous dites que vous êtes inquiet d'échouer à l'école, par ailleurs, vous dites que vos professeurs vous ont félicité pour votre excellent travail. Comment vous expliquez-vous cela?

Selon Carkhuff et Anthony (1979), cet exemple représente une confrontation modérée. Selon ces auteurs, il est nécessaire de distinguer la confrontation modérée de la confrontation directe. Une confrontation modérée consiste à utiliser uniquement des éléments provenant du cadre de référence de la cliente ou du client (c'est-à-dire, provenant de ses propos). Ils affirment qu'il s'agit du type de confrontation le plus couramment utilisé. Toutefois, ils soulèvent que dans certains cas, ce type de confrontation à lui seul s'avère inefficace et qu'il peut être pertinent d'effectuer une confrontation directe. Ce deuxième type de confrontation utilise des informations externes, souvent basées sur des observations ou des interprétations de la part de l'intervenante ou de l'intervenant. Ces informations doivent nécessairement être appuyées par des observations ou des faits. Carkhuff et Anthony (1979) insistent sur l'importance d'utiliser la confrontation directe uniquement après avoir utilisé la confrontation modérée. Voici la suite de l'exemple précédent :

Client : Oui, c'est vrai qu'ils m'ont fait de bons commentaires parce que jusqu'à maintenant, je n'étais pas si pire. Mais, c'est juste de la chance... Mes notes vont finir par baisser et je vais finir par couler un jour ou l'autre.

Intervenant : Vous dites que vous êtes voué à échouer un jour ou l'autre, mais pourtant, tous les indices que nous avons présentement disent le contraire. Cela donne l'impression que vous n'avez pas confiance en vos capacités de réussir. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Plusieurs auteures et auteurs insistent sur l'importance d'être spécifique lors d'une confrontation (Leaman, 1978; Thoreson, 1983; Egan, 2005; Smaby et Maddux, 2010). Les énoncés vagues tels que « d'un côté, vous réfléchissez beaucoup à ce que vous aimeriez,

mais d'un autre, vous faites peu d'actions pour y parvenir » ont souvent peu de portée. Les confrontations doivent se baser sur des faits observables et précis.

Intervenante : Vous dites que vous aimeriez passer davantage de temps avec votre famille parce que vous avez l'impression qu'il s'agit d'un manque important dans votre vie, et d'un autre côté, vous avez fait le choix de vous impliquer à nouveau dans un projet d'envergure au travail. Comment vous expliquez-vous cela?

Finalement, Egan (2005) ajoute que les confrontations ne doivent pas être accompagnées de trop de réserve (p. ex. : hésitation dans la voix, langage non verbal hésitant, etc.). Les clientes ou les clients risquent d'y accorder moins d'attention.

1.3 Principes de base nécessaires pour une confrontation efficace

Les intervenantes et les intervenants ne confrontent pas tous de manière efficace, c'est-à-dire, en se basant sur les principes de base considérés comme nécessaires pour qu'une confrontation puisse être aidante pour la cliente ou le client. Leaman (1978) affirme que plusieurs intervenantes et intervenants oublient combien il est parfois difficile d'être honnête envers soi-même ou de se montrer vulnérable devant autrui. Certaines intervenantes et certains intervenants ont tendance à confronter de manière plutôt dure et insensible, à utiliser un ton de jugement ou encore, à confronter de manière négative et punitive. Dans un même ordre d'idées, Héту (1994) affirme que certaines intervenantes et certains intervenants confrontent à partir d'une dynamique de contrôle en tentant d'amener leur cliente ou leur client à agir dans un sens donné, souvent en fonction de leurs propres valeurs ou en lui reprochant de penser comme il le fait. Certaines intervenantes et certains intervenants ont également de la difficulté à juger du bon moment psychologique et effectuent des confrontations dites prématurées ou hâtives (Leaman 1978; Tamminen et Smaby, 1981; Thoreson, 1983; Egan, 2005). Or, en plus de s'avérer inefficace, une mauvaise confrontation peut engendrer plusieurs conséquences négatives dans un processus de relation d'aide et ainsi, éliminer tous les bienfaits pouvant découler de cette compétence

relationnelle avancée. Plusieurs auteures et auteurs s'entendent pour dire qu'une mauvaise confrontation peut briser la relation, blesser la cliente ou le client, déclencher une forte résistance, bloquer le processus d'exploration et contribuer au maintien de comportements problématiques (Ivey et Simek-Downing, 1980; Thorenson, 1983; Héту, 1994; Egan, 2005).

Les auteures et les auteurs qui se sont particulièrement intéressés à la compétence relationnelle avancée de la confrontation s'entendent pour dire qu'il existe des principes de base essentiels pour effectuer une confrontation efficace. (Leaman, 1978; Carkhuff et Anthony, 1979; Ivey et Simek-Downing, 1980; Tamminen et Smaby, 1981; Thoresen, 1983; Héту, 1994; Egan, 2005). En faisant ressortir l'essentiel des écrits de ces ouvrages, quatre principes de base ont émergé.

Le premier principe consiste à *s'assurer de la pertinence de la confrontation dans le cadre de la démarche de la cliente ou du client*. Dans la plupart des cas, l'intervenante ou l'intervenant devrait utiliser la confrontation avec parcimonie (Carkhuff et Anthony, 1979; Ivey et Simek-Downing, 1980; Egan, 2005). Pour s'assurer de la pertinence d'une confrontation, l'intervenante ou l'intervenant devrait toujours se questionner à savoir s'il est en mesure d'appuyer sa confrontation à partir des faits ou des observations, s'il s'agit d'une confrontation constructive et positive plutôt que punitive et négative et enfin, s'il comprend et est en mesure d'expliquer les objectifs de la confrontation dans la démarche de son client ou de sa cliente (Small, 1975 dans Thoreson, 1983). De plus, les intervenantes ou les intervenants devraient utiliser la compétence relationnelle avancée de la confrontation uniquement lorsque les autres compétences relationnelles (dont les reflets, les questions ouvertes, l'immédiateté, l'autodévoilement, etc.) ne permettent pas d'arriver aux résultats escomptés (Carkhuff et Anthony, 1979). Egan (2005) ajoute qu'avant d'utiliser la confrontation, il est préférable d'encourager la confrontation personnelle en donnant l'occasion à la cliente ou au client de se remettre en question par lui-même.

Le deuxième principe, qui ressort comme étant le plus fondamental, représente *l'omniprésence obligatoire de l'empathie dans toute forme de confrontation*. Leaman

(1978) suggère qu'une intervenante ou un intervenant ne devrait jamais confronter une cliente ou un client sans la présence de profonds sentiments de compassion et d'engagement à l'égard de leur relation. Il ajoute qu'une véritable confrontation est en soi un acte d'engagement, puisqu'elle s'avère difficile à la fois pour la cliente ou le client et pour l'intervenante ou l'intervenant. À cet effet, Egan (2005) affirme qu'« une confrontation efficace [respecte les valeurs de la cliente ou du client et] découle d'une compréhension adéquate [et que] ce n'est que lorsque [l'on voit] la réalité à travers les yeux du client que [l'on peut] commencer à percevoir ce qu'il n'a pas su voir » (p.254).

Le troisième principe consiste à *évaluer le bon moment psychologique*. En effet, le « *timing* » est un aspect essentiel à considérer pour obtenir les effets souhaités d'une confrontation (Leaman, 1978; Tamminen et Smaby, 1981). Cette évaluation exige de la part de l'intervenante ou de l'intervenant de développer sa conscience réflexive puisqu'il doit tenir compte à la fois de la relation, de sa disposition intérieure et celle de sa cliente ou de son client. De manière générale, la confrontation est utilisée uniquement lorsque l'intervenante ou l'intervenant juge que la relation est suffisamment solide et qu'il y a eu l'établissement d'une bonne collaboration avec la cliente ou le client. C'est la raison pour laquelle, à moins de circonstances particulières, il est préférable d'éviter d'utiliser cette compétence relationnelle en début de processus (Leaman, 1978; Egan, 2005). La qualité de la relation va également directement influencer la disposition intérieure de l'intervenante ou de l'intervenant ainsi que de la cliente ou du client. Pour être disposé intérieurement, l'intervenante ou l'intervenant doit se sentir engagé dans le processus et être empathique à la situation de sa cliente ou de son client (c'est-à-dire se sentir en accordage). Il doit avoir l'impression de réellement comprendre sa cliente ou son client et être conscient des objectifs et de la pertinence de la confrontation qu'il s'apprête à faire. Il doit également être prêt à contrer l'attitude défensive ou les résistances susceptibles de survenir à la suite de celle-ci (Leaman, 1978; Thoreson, 1983; Héту, 1994; Egan, 2005). L'intervenante ou l'intervenant doit également porter attention à la disposition intérieure de sa cliente ou de son client. Il est préférable que la cliente ou le client ait développé un lien de confiance à son égard afin qu'il puisse le percevoir comme une personne désirant lui venir en aide.

À mesure que la relation se déploie et qu'elle devient plus personnelle et plus significative, le client tend à exprimer davantage ses réels sentiments, à résoudre ses problèmes et ses conflits intérieurs, le menant ainsi à une plus grande compréhension, à des prises de conscience et à un plus grand sens des responsabilités » (Moustakas, 1972 dans Thoreson, 1983, p. 48).

Ainsi, avant d'effectuer une confrontation, l'intervenante ou l'intervenant doit se questionner à savoir s'il sent que la cliente ou le client est prêt à être confronté (autrement dit, est-ce que le contenu de la confrontation est tolérable compte tenu de son champ conscience, du contexte et de la relation ?). Il est également préférable d'éviter de confronter lorsque la cliente ou le client est fermé et présente une attitude ou des comportements défensifs (Leaman, 1978; Thoreson, 1983; Héту, 1994). Une confrontation peut s'avérer inutile, voire nuisible si la cliente ou le client est complètement indisposé à recevoir une telle information (Tamminen et Smaby, 1981). Ces mêmes auteurs ajoutent toutefois que certaines intervenantes et certains intervenants utilisent la « non-disposition intérieure » de leurs clientes ou de leurs clients comme prétexte pour ne pas confronter, alors qu'il serait aidant de le faire.

Le quatrième et dernier principe consiste à *être préparé à gérer les résistances et les réactions négatives*. Les intervenantes ou les intervenants doivent être conscients que toute confrontation risque de déclencher des résistances, et ce, peu importe le degré de compétence dont ils disposent (Tamminen et Smaby, 1981). Une confrontation peut amener la cliente ou le client à être en contact avec sa solitude, ses peurs et sa colère (Leaman, 1978). Il peut avoir de la difficulté à recevoir et à accepter une confrontation engendrant ainsi des résistances ou des réactions négatives. Le terme résistance (pouvant aussi être nommée comme étant une défense) fait référence à tous les moyens que la cliente ou le client utilise pour éviter de ressentir et d'exprimer les sentiments, les souvenirs ou les idées qui menacent sa cohésion interne (Héту, 1994). Les résistances peuvent être conscientes ou inconscientes et prendre plusieurs formes allant de la discréditation de l'intervenante ou de l'intervenant, au déni, au changement du sujet, à l'intellectualisation, aux tentatives de

justification, etc. La cliente ou le client peut également réagir négativement en se mettant en colère ou en se fermant complètement (Leaman, 1978; Egan, 2005). La manière dont les intervenantes ou les intervenants en relation d'aide perçoivent et définissent les résistances peut jouer un rôle important dans leur capacité à gérer celles-ci. En effet, une intervenante ou un intervenant qui définit la résistance comme étant « les moyens que nous prenons pour ne pas entrer en contact avec ce qui nous dérange » risque d'être davantage porté à juger ou à discréditer sa cliente ou son client que celui qui la définit comme étant « le temps dont nous avons besoin pour nous préparer à faire face à ce qui nous dérange » (Hétu, 1994, p. 159). Or, il est nécessaire que l'intervenante ou l'intervenant puisse gérer ces résistances de manière empathique, constructive et délicate plutôt que de réagir par la défensive (Tamminen et Smaby, 1981). Pour ce faire, l'intervenante ou l'intervenant peut choisir de laisser un répit à sa cliente ou à son client en laissant celui-ci changer de sujet, de lui offrir son soutien en validant ses émotions (p. ex. : « ça ne doit pas être facile pour vous d'aborder cela ») ou encore, d'analyser et d'interpréter la résistance avec celui-ci (c'est-à-dire, comprendre la fonction de protection endossée par cette résistance) (Leaman, 1978; Hétu, 1994; Egan, 2005). Lorsque l'intervenante ou l'intervenant sent que sa cliente ou son client est suffisamment prêt à effectuer une prise de conscience, il peut également choisir de confronter la résistance (Hétu, 1994).

Ensemble, ces quatre principes de base reflètent l'importance que :

Toute confrontation [véhicule] les valeurs de la relation entre le client et l'aidant, c'est-à-dire la compréhension (ni rapport, de force ni remarque humiliante), la sincérité (ni subterfuge, ni astuce) et la volonté de renforcer l'autonomie du client (et non la domination de l'aidant) (Egan, 2005, p. 253).

1.4 Difficultés rencontrées par les intervenantes et les intervenants

Parmi l'ensemble des compétences relationnelles, la confrontation est souvent citée comme étant l'une des plus difficiles à mettre en pratique, et ce, même lors des contextes

où l'intervenante ou l'intervenant est conscient qu'il serait bénéfique pour la cliente ou le client d'être confronté (Leaman, 1978; Héту, 1994; Egan, 2005). Plusieurs auteures et auteurs se sont intéressés aux différentes raisons expliquant cette difficulté rencontrée par plusieurs intervenantes et intervenants. Les principales causes rapportées proviennent de deux principales sources, soit les programmes d'enseignement et les caractéristiques des intervenantes et des intervenants.

Tamminen et Smaby (1981) et Thoreson (1983), suggèrent que les programmes d'enseignement en relation d'aide accordent trop peu d'attention à la confrontation, ce qui amène les étudiantes et les étudiants à se sentir peu outillés lors des situations qui nécessitent la mobilisation de cette compétence relationnelle avancée. Le manque de connaissances et le manque de pratique sont souvent cités comme des causes importantes expliquant les difficultés des intervenantes et des intervenants à confronter (Leaman, 1978; Héту, 1994; Egan, 2005). À cet effet, certaines intervenantes et certains intervenants affirment qu'après avoir gradué, ils éprouvent toujours des difficultés à formuler concrètement une confrontation efficace et à juger du bon moment psychologique pour la transmettre à la cliente ou au client (Leaman, 1978; Héту, 1994; Egan, 2005).

Les caractéristiques des intervenantes et des intervenants semblent également avoir un impact important sur les raisons qui expliquent leur difficulté à confronter. Egan (2005) insiste sur l'importance d'amener les intervenantes et les intervenants à se donner le droit de confronter leurs clientes ou leurs clients. À cet effet, Tamminen et Smaby (1981) et Thoreson (1983) soulèvent que la manière dont certaines intervenantes et certains intervenants perçoivent la confrontation contribue fortement à accentuer leur difficulté à confronter. Ces auteurs suggèrent que certaines intervenantes et certains intervenants associent une confrontation à un affrontement (où il y a un gagnant et un perdant), à une argumentation ou à un conflit où la cliente ou le client risque de se mettre en colère. D'autres perçoivent la confrontation comme une menace à la relation tandis que d'autres sont incertains des objectifs et de la valeur même de cette compétence relationnelle avancée (Leaman, 1978). Ces perceptions à l'égard de la confrontation amènent certains d'entre eux

à vivre de l'ambivalence et de la résistance quant à sa mise en pratique dans un contexte de relation d'aide.

Egan (2005) rapporte que les émotions vécues par les intervenantes et les intervenants à l'égard de la confrontation sont également des sources importantes de difficultés. Ces peurs et ces craintes qu'il nomme « échappatoires à la confrontation » diffèrent d'un individu à l'autre. Certaines intervenantes et certains intervenants craignent de se montrer trop intrusifs, d'autres ont peur de creuser un peu trop et de trouver chez l'autre des difficultés qui dépassent leurs compétences professionnelles, d'autres ont peur de blesser leurs clientes ou leurs clients, d'autres craignent d'être attaqués ou perçus de manière négative, d'autres craignent que la confrontation les amène à ressentir des émotions négatives à l'égard de leurs clientes et clients, etc.

Egan (2005) a aussi établi des liens entre la tendance des intervenantes et des intervenants à éviter la confrontation et le *MUM effect*, soit la tendance à ne pas divulguer des messages déplaisants. Tesser et Rosen (1975) sont deux chercheurs qui se sont grandement intéressés à ce phénomène de communication. Dans leur article, ils résument une série d'expériences qu'ils ont menées afin de mieux cerner l'impact de différentes variables entourant ce phénomène. Les résultats ont démontré que le *MUM effect* survient généralement lorsqu'il y a présence de culpabilité chez l'individu annonceur, lorsque celui-ci a peur d'être négativement évalué en retour ou lorsque la mauvaise nouvelle éveille chez lui des sentiments négatifs, et ce, indépendamment de la réaction de la personne concernée. De plus, on remarque la présence du *MUM effect* lorsque l'individu annonceur souhaite éviter d'amener autrui dans un état affectif négatif. Les résultats ont également démontré que les messages déplaisants sont davantage divulgués lorsque les conséquences encourues sont clairement définies.

Thoreson (1983) suggère qu'une autre raison qui amène certaines intervenantes et certains intervenants à éprouver des difficultés à confronter repose en partie sur leurs croyances irréalistes concernant ce qui « devrait » se produire au cours d'un processus de

relation d'aide. En effet, il affirme que certaines intervenantes et certains intervenants estiment qu'ils devraient toujours ressentir des émotions positives, de la compassion et de l'empathie envers leurs clientes et leurs clients. Or, comme il en est autrement dans la pratique, cette croyance les amène à vivre des déceptions, à se sentir inadéquats, coupables et honteux. Selon Thoreson (1983), les émotions négatives ressenties à l'égard d'eux-mêmes peuvent avoir des conséquences importantes sur leur capacité à confronter de manière adéquate et positive. Leaman (1978) ajoute que certaines intervenantes et certains intervenants viennent parfois qu'à perdre de vue les besoins de leurs clientes ou de leurs clients en étant trop concentrés sur leur désir de les ramener vers le droit chemin. Ceux-ci ont alors tendance à utiliser la confrontation, mais de manière punitive et négative, ce qui les empêche d'avancer dans le processus.

La plupart des auteures et des auteurs qui se sont intéressés plus spécifiquement à la compétence relationnelle avancée de la confrontation suggèrent que pour être en mesure d'utiliser celle-ci de manière efficace, il est nécessaire d'être en mesure de se confronter et de travailler sur soi-même (Leaman, 1978; Tamminen et Smaby, 1981; Thoreson, 1983; Egan, 2005). Cette conception repose sur la prémisse que les intervenantes et les intervenants sont des êtres humains comme leurs clientes et leurs clients et qu'ils souffrent également de blocages qui les empêchent d'être vraiment efficaces. Il est donc important que l'intervenante ou l'intervenant chemine personnellement de manière à comprendre ses propres blocages, ses réticences ou son empressement à la confrontation (Egan, 2005).

La confrontation s'inscrit souvent au sein d'une interaction très intense émotionnellement (Leaman, 1978). Elle implique donc pour l'intervenante ou l'intervenant, d'être en contact avec ses véritables sentiments et d'être touché ou impliqué émotionnellement. Pour plusieurs, cela exige de travailler sur soi, afin d'être à l'aise avec son monde émotif et celui de l'autre (Leaman, 1978; Tamminen et Smaby, 1981; Thoreson, 1983).

Tamminen et Smaby (1981), Berenson et Mitchell (1974 dans Egan, 2005) suggèrent qu'il est également essentiel que l'intervenante ou l'intervenant soit en mesure de se confronter lui-même. Egan (2005) ajoute qu'être disposé à se confronter soi-même constitue une norme essentielle qui donne le droit de remettre en question autrui. Tamminen et Smaby (1981) jugent qu'il est tout aussi important que les intervenantes et les intervenants aient expérimenté l'impact d'une bonne et d'une mauvaise confrontation sur eux-mêmes et sur les autres dans un contexte d'apprentissage. Ces mêmes auteurs suggèrent aussi qu'avant de confronter les autres, l'intervenante ou l'intervenant doit d'abord travailler sur lui-même de manière à vivre en accord avec ses valeurs ainsi qu'à être au moins aussi conscient, rationnel et responsable que ce qu'il exige de la part de ses clientes et de ses clients.

Enfin, Héту (1994) affirme que pour être en mesure de confronter de manière efficace, l'intervenante ou l'intervenant doit avoir suffisamment confiance en sa capacité d'aider, ce qui implique pour plusieurs de travailler sur le développement de leur sentiment d'efficacité professionnelle.

2. UTILISATION D'UNE VIDÉO POUR FAVORISER LES APPRENTISSAGES PAR OBSERVATION

2.1 Théorie de l'apprentissage social de Bandura

Le *modeling*, communément appelé apprentissage par modèle ou par observation, est une méthode d'enseignement basée sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980). Cette théorie repose sur la prémisse que l'observation de modèles est à l'origine de l'apprentissage de plusieurs des comportements humains. Bandura (1980) suggère que par l'observation, l'humain est en mesure de se faire une idée sur la manière dont les nouveaux comportements sont produits. L'humain utilise ensuite ces informations (aussi appelées représentations symboliques) pour guider son action. Ainsi, celui-ci est en mesure d'apprendre « ce qu'il faut faire » avant de l'avoir fait concrètement.

Selon cette théorie, l'apprentissage par observation est composé de quatre processus, soit les processus attentionnels, de rétention, de reproduction motrice et motivationnels (Bandura, 1980). Les *processus attentionnels* représentent les attentes perceptuelles des individus et ce sur quoi ils portent attention. Ces processus sont influencés par plusieurs variables provenant du modèle et de l'observatrice ou de l'observateur. Chez le modèle, ces variables sont la manière dont il se distingue, sa valeur affective, sa complexité (une trop grande ou une trop faible complexité peut diminuer l'attention), sa prévalence et sa valeur fonctionnelle. Chez l'observatrice ou l'observateur, il s'agit plutôt de ses capacités sensorielles, son niveau d'éveil, ses expériences antérieures (p. ex : la personne porte davantage attention aux individus avec lesquels elle est régulièrement associée ou qu'elle préfère) et les exigences de la situation (p. ex : lorsque l'individu sait à l'avance sur quels aspects il doit porter son attention). Les *processus de rétention* représentent la capacité de l'individu à symboliser et à mémoriser l'information. Des études effectuées auprès des adultes indiquent que les observatrices ou les observateurs qui codent et organisent symboliquement l'information (soit en mots, en images, etc.) apprennent et retiennent mieux que ceux qui observent simplement ou qui sont préoccupés mentalement par d'autres choses pendant l'observation (Gerst, 1971, Bandura et Jeffery, 1973, Bandura, Jeffery et Bachida, 1974 dans Bandura, 1980). De plus, la rétention de cette information s'effectue plus facilement lorsque l'individu peut mettre en pratique ce qu'il a observé. Ainsi, « le niveau le plus élevé d'apprentissage observationnel est atteint d'abord en organisant mentalement le comportement modelé, en faisant un rappel intérieur et ensuite, en le pratiquant ouvertement » (Jeffery, 1976 dans Bandura, 1980, p. 32). Les *processus de reproduction motrice* représentent la transposition des représentations symboliques en actions. L'efficacité de ce transfert dépend des capacités de l'individu ainsi que de la présence d'une superviseure ou d'un superviseur qui guide et offre une rétroaction constructive. Enfin, on retrouve les *processus motivationnels*, qui représentent la motivation dont dispose les individus à coder, à retenir et à reproduire le comportement observé. La motivation est entre autres influencée par les renforcements extérieurs (p. ex : en observant des conséquences positives) ou les autorenforcements (p. ex : les individus sont moins enclins à reproduire des comportements qu'ils désapprouvent personnellement).

L'apprentissage peut s'avérer plus efficace si les individus sont informés à l'avance des bénéfices liés à l'adoption du comportement modelé. Aussi, lorsque les comportements du modèle dépassent largement les capacités de l'observatrice ou de l'observateur (p. ex : lorsqu'il s'agit d'un modèle fortement supérieur à la moyenne), il est possible que sa motivation soit affectée négativement.

Dans chaque cas, l'échec d'un observateur à reproduire le comportement d'un modèle peut résulter soit d'un manque d'observation des activités pertinentes du modèle, d'un codage incorrect des événements modèles au niveau de la mémoire représentationnelle, d'une rétention insuffisante de ce qui a été appris, d'une incapacité à accomplir l'action en question, ou encore d'un manque d'incitation en termes de bénéfices attendus (Bandura, 1980, p. 34).

La théorie de l'apprentissage social distingue le *modeling* traditionnel (où il existe une seule manière de reproduire le comportement modelé) et le *modeling* abstrait (où il est possible de créer de nouveaux comportements à partir de l'influence d'un modèle). Ainsi, selon Bandura (1980), le *modeling* abstrait consiste à entraîner les observatrices ou les observateurs à abstraire les principes ou les règles qui sous-tendent des comportements spécifiques et à les appliquer dans des situations nouvelles ou non familières. Ce type de *modeling* permet donc aux observatrices et aux observateurs d'adapter leurs apprentissages dans des contextes similaires à celui du modèle observé. Pour favoriser ce type d'apprentissages, il est préférable de mettre en évidence les principes ou les règles communes auxquels l'observatrice ou l'observateur doit porter attention. Bandura (1980) suggère qu'il existe également le *modeling* créatif qui consiste à reproduire un comportement en combinant des aspects provenant de différents modèles. Harris et Evans (1973 dans Bandura, 1980) ajoutent que les individus qui observent des modèles hétérogènes deviennent plus innovateurs que ceux exposés à des modèles qui se comportent de manière conventionnelle ou stéréotypée.

Enfin, le *modeling* peut également être utilisé pour renforcer ou affaiblir les inhibitions comportementales. La facilitation ou la désinhibition de la réponse doivent être distinguées de l'apprentissage par observation puisque aucun nouveau comportement n'y est appris. Selon Bandura (1980), les individus développent des restrictions comportementales en observant les conséquences négatives dont les modèles font l'expérience. Inversement, l'absence de conséquences peut réduire l'inhibition des observatrices ou des observateurs. Ces effets désinhibiteurs ont des portées thérapeutiques très intéressantes pour les intervenantes et les intervenants (Bandura, 1976a; Rachman, 1972 dans Bandura, 1980). « L'exposition à des modèles qui accomplissent des activités dont le sujet a peur qu'il s'ensuive des conséquences négatives affaiblit les défenses, réduit les peurs et crée un changement favorable dans les attitudes du client » (Bandura, 1980, p. 52). Ce type de *modeling* pourrait également être utilisé par les professeures et les professeurs pour aider les étudiantes et les étudiants qui ont peur de confronter. Par exemple, certaines étudiantes et certains étudiants évitent de confronter leurs clientes et leurs clients par peur de les blesser. Or, il pourrait s'avérer aidant pour une étudiante ou un étudiant d'observer une intervenante ou un intervenant effectuer une confrontation dont les conséquences s'avèrent positives.

2.2 Théorie de Bandura testée empiriquement

Au cours des années 70 et 80, plusieurs chercheuses et chercheurs sont allés valider l'efficacité de cette théorie sur le plan empirique. Or, il a été démontré que le *modeling* représente une composante majeure dans l'apprentissage de nouveaux comportements, des attitudes, des réponses émotionnelles et qu'il favorise fortement l'acquisition des habiletés relationnelles chez les étudiantes et les étudiants en relation d'aide (Carkhuff, 1969; Ivey, 1971, Frankel, 1971; Dalton, Sundblad et Hylbert, 1973; Stone et Vance, 1976; Bailey, Dearthoff et Nay, 1977; Bandura, 1980; Matarazzo et Patterson, 1987; Baum et Gray, 1992; Kaplan, Rothrock et Culkin, 1999).

Les études suggèrent que dans un contexte d'apprentissage, les démonstrations imagées et vivantes permettent de transmettre une plus grande quantité d'informations que les exposés magistraux (Bandura, 1980). D'ailleurs, les résultats démontrent également que les étudiantes et les étudiants apprennent davantage lorsqu'ils observent un modèle mettre en pratique une compétence spécifique que lorsqu'ils effectuent des lectures à propos de cette compétence en question et des jeux de rôles ou encore, lorsqu'ils peuvent écouter à nouveau leur entrevue et recevoir une rétroaction d'une superviseure ou d'un superviseur⁶ (Frankel, 1971; Stone et Vance, 1976; Bailey, Deardoff et Nay, 1977; Baum et Gray, 1992). Les résultats de Stone et Vance (1976) suggèrent que les effets bénéfiques du *modeling* se transposent principalement au niveau de la pratique des étudiantes et des étudiants. Cela signifie que les étudiantes et les étudiants ayant appris par *modeling* s'avèrent significativement plus efficaces lors des entrevues avec leurs clientes ou leurs clients. Les résultats de Bailey, Deardoff et Nay (1977) ajoutent que le *modeling* affecte également le « style » de l'intervenante et de l'intervenant de telle sorte que celui-ci est perçu de manière plus positive par sa cliente ou son client.

L'opportunité d'observer une intervenante ou un intervenant travailler avec une cliente ou un client permet aux étudiantes et aux étudiants de comprendre de quelle manière la théorie est transférée dans la pratique (Baum et Gray, 1992). Le *modeling* permet également aux étudiantes et aux étudiants d'obtenir des indices et des informations sur le langage non verbal des intervenantes et des intervenants (Stone et Vance, 1976). Drabman (1985 dans Baum et Gray, 1992) ajoute que même les difficultés rencontrées par le modèle peuvent s'avérer bénéfiques et formatrices pour les étudiantes et les étudiants. Ces observations leur permettent de se construire une vision plus réaliste de la relation d'aide, de constater les difficultés rencontrées par les intervenantes et les intervenants (même lorsque ceux-ci ont de l'expérience) et les limites d'une intervention.

⁶ Il est à noter que l'ensemble de ces auteurs en sont tout de même venu à la conclusion que pour maximiser l'efficacité d'un programme de formation en relation d'aide, il est préférable d'utiliser une combinaison de plusieurs méthodes d'enseignement.

À partir des informations recueillies sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980), le tableau 1 de la page suivante fait ressortir les variables importantes à considérer de manière à maximiser l'efficacité du *modeling* à partir d'une vidéo. Dans un premier temps, la colonne de gauche fait ressortir l'ensemble des éléments théoriques présentés précédemment (processus attentionnels, processus de rétention, processus de reproduction motrice, processus motivationnels, *modeling* abstrait, *modeling* créatif, facilitation ou désinhibition de la réponse). La deuxième et la troisième colonne illustrent ensuite les implications découlant de ces éléments théoriques sur la préparation des observatrices ou des observateurs (avant la visualisation), le contenu de la vidéo ainsi que la préparation du modèle à observer.

Les informations contenues dans le tableau 1 permettent donc d'identifier clairement et de manière succincte l'ensemble des variables à considérer lors de la préparation et la conception d'une vidéo ayant pour objectif de favoriser l'apprentissage par *observation*.

Tableau 1

CONSIDÉRATIONS IMPORTANTES POUR MAXIMISER L'EFFICACITÉ D'UNE VIDÉO

Éléments théoriques	Préparation des observatrices ou des observateurs et contenu de la vidéo	Préparation du modèle
Processus attentionnels	Utiliser un contenu ayant un niveau de complexité adéquat Préparer les observatrices ou les observateurs en dirigeant leur attention vers la compétence relationnelle ciblée et les moments clés	Accessibilité du modèle (aptitudes moyennes) Identification au modèle (âge, culture, langue, formation, etc., similaires aux observatrices ou aux observateurs)
Processus de rétention	Préparer les observatrices ou les observateurs à encoder l'information en définissant et en expliquant de manière élaborée les éléments théoriques relatifs à la compétence relationnelle ciblée Expliquer clairement la manière dont la compétence ciblée se traduit en comportement verbal ou non-verbal Maximiser la disposition des observatrices et des observateurs de manière à ce qu'ils se concentrent sur le contenu de la vidéo (éviter les contextes d'évaluation, la prise de note, etc.)	Illustration claire par le modèle de la compétence ciblée via ses comportements verbaux ou non-verbaux
Processus de reproduction motrice	Permettre aux observatrices ou aux observateurs de mettre en pratique la compétence relationnelle ciblée (favorise également la rétention de l'information) Assurer la présence d'une superviseure ou d'un superviseur pour guider et offrir une rétroaction constructive	
Processus motivationnels	Inclure des renforcements extérieurs (p. ex : les conséquences positives de l'utilisation de la compétence ciblée) Favoriser l'auto-renforcement des observatrices ou des observateurs (en les informant à l'avance des bienfaits liés à l'utilisation de la compétence ciblée)	Accessibilité du modèle (aptitudes moyennes) Identification au modèle (âge, culture, langue, formation, etc., similaires aux observatrices ou aux observateurs)

Modeling abstrait	Préparer les observatrices ou les observateurs en mettant en évidence les principes ou les règles communes qui sous-tendent la compétence relationnelle ciblée	
Modeling créatif		Utilisation de plusieurs modèles ayant des styles différents
Facilitation ou désinhibition de la réponse	<p>Aborder avec les observatrices ou les observateurs les craintes et les peurs relatives à l'utilisation de la compétence ciblée</p> <p>Infirmier les appréhensions négatives des observatrices ou des observateurs en s'assurant qu'il n'y ait aucune conséquence négative suite à l'utilisation de la compétence ciblée.</p>	

référence à l'ensemble des étapes nécessaires à la production de la vidéo. Enfin, l'utilisation de la vidéo fait référence aux mesures prises pour encadrer le visionnement une fois la réalisation de la vidéo terminée. La méthode utilisée est divisée en deux sections. La première section s'appuie sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980) présentée au chapitre précédent. Elle vise à élaborer les moyens utilisés pour maximiser l'efficacité de la vidéo dans le but de favoriser l'apprentissage de la confrontation auprès des étudiantes et des étudiants en orientation. Elle aborde principalement les étapes de la conception et de l'utilisation de la vidéo. La deuxième section s'appuie sur le guide de production de la vidéo numérique qui a été conçu en 2006 par le service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke. Cette section vise à élaborer chacune des étapes nécessaires à la réalisation d'une vidéo.

1. PREMIÈRE SECTION : MAXIMISER L'EFFICACITÉ DE LA VIDÉO

La première section consiste à opérationnaliser les éléments théoriques pris en considération pour maximiser l'efficacité de la vidéo. Ces éléments couvrent trois principaux aspects : 1) l'élaboration du contenu de la vidéo, 2) la préparation du modèle (conseiller d'orientation) et de la cliente 3) ainsi que la préparation des observatrices et des observateurs (étudiantes et étudiants en orientation).

Les éléments théoriques compris dans le tableau 1 présenté au chapitre précédent (p.56) sont tirés de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980). Ce tableau présente l'ensemble des éléments à considérer pour une utilisation optimale de la méthode d'apprentissage par observation, incluant la préparation et la conception d'une vidéo dans le but de maximiser son efficacité. Plus précisément, la deuxième et la troisième colonne du tableau font ressortir les éléments concernant l'élaboration du contenu de la vidéo, la préparation des observatrices et des observateurs (avant et après la visualisation) ainsi que la préparation du modèle à observer (dans le présent cas, il s'agit du conseiller d'orientation).

Le tableau 2 identifie l'ensemble des éléments pris en considération dans le cadre de la présente recherche. Contrairement au tableau 1, le tableau 2 tient compte des facteurs de réalité et des contraintes de temps rencontrés au cours du présent projet.

Au total, trois éléments du tableau 1 sont retirés. Le premier élément retiré consiste à permettre aux observatrices et aux observateurs de mettre en pratique la compétence relationnelle ciblée, soit la confrontation. Le deuxième élément retiré consiste à inclure la présence d'une superviseure ou d'un superviseur clinique pour guider et offrir une rétroaction constructive. Ces deux éléments sont retirés, car ils sont actuellement présents dans le cadre de la formation des étudiantes et des étudiants en orientation de l'Université de Sherbrooke. En fait, dans le cadre des cours de counseling, plusieurs étudiantes et plusieurs étudiants ont l'opportunité de mettre en pratique la compétence relationnelle de la confrontation dans le cadre de leurs rencontres individuelles avec une cliente ou un client. Ils ont également accès à quatre supervisions individuelles au cours desquelles ils sont guidés et reçoivent une rétroaction constructive suite à chacune des rencontres avec une cliente ou un client. Or, comme la mise en pratique de la confrontation et la supervision ne sont pas des éléments directement en lien avec l'objectif de cet essai et qu'ils sont actuellement inclus dans le cadre de la formation des étudiantes et des étudiants, ceux-ci ne seront pas précisément considérés. Le troisième élément retiré consiste à faire l'utilisation de plusieurs modèles ayant des styles différents afin de favoriser le *modeling* créatif. Or, la présente vidéo s'adresse à des étudiantes et des étudiants en formation initiale qui n'ont, pour la plupart, jamais observé la mise en pratique d'une confrontation empathique. Comme l'objectif consiste à les initier à cette compétence relationnelle, il est jugé que le *modeling* créatif n'offre pas un apport significatif pour atteindre l'objectif de cet essai.

Le tableau 2 présente donc l'ensemble des éléments théoriques qui sont considérés pour l'élaboration du contenu de la vidéo, la préparation du modèle et de la cliente ainsi que la préparation des observatrices et des observateurs.

Tableau 2

CONSIDÉRATIONS IMPORTANTES POUR MAXIMISER L'EFFICACITÉ D'UNE VIDÉO EN FONCTION DES FACTEURS DE RÉALITÉS

Éléments théoriques	Préparation des observatrices ou des observateurs et contenu de la vidéo	Préparation du modèle
Processus attentionnels	Utiliser un contenu ayant un niveau de complexité adéquat Préparer les observatrices ou les observateurs en dirigeant leur attention vers la compétence relationnelle ciblée et les moments clés	Accessibilité du modèle (aptitudes moyennes) Identification au modèle (âge, culture, langue, formation, etc., similaires aux observatrices ou aux observateurs)
Processus de rétention	Préparer les observatrices ou les observateurs à encoder l'information en définissant et en expliquant de manière élaborée les éléments théoriques relatifs à la compétence relationnelle ciblée Expliquer clairement la manière dont la compétence ciblée se traduit en comportement verbal ou non-verbal Maximiser la disposition des observatrices et des observateurs de manière à ce qu'ils se concentrent sur le contenu de la vidéo (éviter les contextes d'évaluation, la prise de note, etc.)	Illustration claire par le modèle de la compétence ciblée via ses comportements verbaux ou non-verbaux
Processus motivationnels	Inclure des renforcements extérieurs (p. ex : les conséquences positives de l'utilisation de la compétence ciblée) Favoriser l'auto-renforcement des observatrices ou des observateurs (en les informant à l'avance des bienfaits liés à l'utilisation de la compétence ciblée)	Accessibilité du modèle (aptitudes moyennes) Identification au modèle (âge, culture, langue, formation, etc., similaires aux observatrices ou aux observateurs)
Modeling abstrait	Préparer les observatrices ou les observateurs en mettant en évidence les principes ou les règles communes qui sous-tendent la compétence relationnelle ciblée	
Facilitation ou désinhibition de la réponse	Aborder avec les observatrices ou les observateurs les craintes et les peurs relatives à l'utilisation de la compétence ciblée Infirmier les appréhensions négatives des observatrices ou des observateurs en s'assurant qu'il n'y ait aucune conséquence négative suite à l'utilisation de la compétence ciblée	

1.1 Élaboration du contenu de la vidéo

Le contenu de la vidéo a pour objectif de permettre aux étudiantes et aux étudiants d'observer un conseiller d'orientation mettre en pratique la confrontation auprès d'une cliente dans le cadre d'un processus de counseling de carrière. L'objectif optimal est d'illustrer plusieurs types de confrontation (entre trois et cinq⁷) parmi ceux identifiés au chapitre précédent (voir pages 37 à 40). Pour maximiser l'efficacité de l'apprentissage par observation, le contenu de la vidéo doit comporter un niveau de complexité adéquat, illustrer clairement la compétence ciblée, inclure des renforcements extérieurs et infirmer les appréhensions négatives des observatrices et des observateurs (tableau 2).

Pour parvenir à respecter l'ensemble de ces considérations, la vidéo est divisée en cinq capsules dont l'aboutissement consiste à observer la mise en pratique d'une confrontation déterminée à l'avance. Ces capsules sont construites à partir d'un cas clinique fictif. Chacune d'elles comprend le thème abordé, les deux éléments de la confrontation, la description théorique, la réaction de la cliente ainsi que celle du conseiller d'orientation. À partir des lignes directrices issues du cas clinique et des informations contenues dans chacune des capsules, le conseiller d'orientation et la cliente improvisent un entretien d'une durée maximale de cinq minutes qui se termine par la confrontation préalablement établie (ce qui signifie qu'ils ne disposent pas d'un scénario précis). En déterminant à l'avance les confrontations qui sont menées par le conseiller d'orientation, il est possible de s'assurer que tous les éléments théoriques importants sont présents pour chacune des capsules. Cela permet également de s'assurer qu'il y a présence de plusieurs types de confrontation (incluant différentes réactions de la part de la cliente). Aussi, en offrant la possibilité au conseiller d'orientation et à la cliente d'improviser avant le moment de la confrontation et d'utiliser leur propre vocabulaire tout au long de la capsule, il est possible d'obtenir des segments d'entretien plus réalistes et plus naturels.

⁷ Le nombre exact sera déterminé lors de la journée de tournage.

La première étape vise donc à construire un cas clinique fictif définissant clairement la mise en contexte de la vidéo. Le canevas utilisé pour construire le cas est tiré des documents utilisés par la Clinique d'orientation du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit de la synthèse du processus de counseling de carrière dans lequel les étudiantes et les étudiants en orientation inscrivent toutes les informations pertinentes concernant l'évolution de la démarche de counseling de carrière effectuée avec une cliente ou un client. Afin d'adapter le document aux besoins du présent projet, certaines questions sont ajoutées alors que d'autres sont retirées. La description du cas clinique contient des données biographiques, des données factuelles sur le profil scolaire et les expériences de travail de la cliente, des informations personnelles et familiales, des informations sur le processus d'orientation ainsi que sur le lien de confiance. Le cas clinique fictif est élaboré en collaboration avec le conseiller d'orientation qui agit comme modèle et la cliente fictive. Ceux-ci définissent leurs préférences en ce qui concerne les thèmes abordés et les caractéristiques de la cliente fictive. L'objectif est de s'assurer que le contenu de la vidéo les interpelle afin qu'ils puissent davantage s'approprier leur rôle respectif. Le cas fictif est adapté au besoin par la chercheure responsable de cet essai. À partir des informations issues du cas clinique fictif, la deuxième étape consiste à identifier cinq types de confrontations potentielles qui font l'objet de chacune des capsules.

1.2 Préparation du modèle et de la cliente fictive

La théorie de l'apprentissage social soulève clairement l'importance de choisir un modèle accessible auquel les étudiantes et les étudiants pourront s'identifier (tableau 2). Dans la présente recherche, le modèle sélectionné répond à ces critères. Celui-ci est un québécois francophone dans la vingtaine, conseiller d'orientation et diplômé de l'Université de Sherbrooke. Sa formation en orientation est donc la même que celle des observatrices et des observateurs ciblés par la présente vidéo. La cliente fictive sélectionnée est également une conseillère d'orientation dans la vingtaine, également diplômée de l'Université de Sherbrooke. Elle a été sélectionnée pour ses expériences en théâtre. Son expérience en tant

que conseillère d'orientation est également un atout pour créer et jouer une cliente fictive dont les caractéristiques et les réactions sont au plus près possible de la réalité.

Plusieurs mesures sont mises en œuvre pour favoriser la préparation du modèle et de la cliente fictive. D'abord, ils reçoivent l'ensemble des informations nécessaires pour développer leur compréhension des éléments théoriques entourant la réalisation de ce projet. Plus particulièrement, cela signifie qu'ils doivent lire le cadre conceptuel de cet essai de manière à bien saisir les enjeux entourant l'apprentissage par observation ainsi que les éléments théoriques entourant la compétence relationnelle de la confrontation. De plus, comme il a été mentionné précédemment, la participation du modèle et de la cliente fictive à la construction du cas clinique vise également à favoriser leur préparation. Puis, une fois que le canevas des capsules est imaginé, le modèle et la cliente fictive ont un mois avant la date prévue pour le tournage pour se préparer et pratiquer chacune des capsules. Une rencontre avec la chercheuse de cet essai est également prévue pour effectuer un retour sur les éléments théoriques entourant la confrontation et l'apprentissage par observation, explorer le contenu de chacune des capsules et expliciter les objectifs et les attentes pour atteindre l'objectif de cet essai. Le modèle et la cliente fictive pourront également contacter directement la chercheuse afin qu'elle puisse répondre à leurs questions.

Enfin, lors du tournage de la première capsule, Réginald Savard, responsable de la maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke et directeur de cet essai, est présent afin de répondre aux questions et d'apporter des commentaires constructifs.

1.3 Préparation des observatrices et des observateurs

La préparation des observatrices et des observateurs s'effectue principalement par l'intermédiaire du personnel enseignant. Il est donc nécessaire de prévoir un outil pour préparer adéquatement les étudiantes et les étudiants avant la visualisation de la vidéo. La première étape de cet outil consiste à préparer un guide conçu pour le personnel enseignant qui utilisera la vidéo. Ce guide est offert sur la forme de deux *power point*. Le premier

s'adresse uniquement au personnel enseignant et comprend des informations théoriques concernant l'apprentissage par observation et une liste des consignes à suivre pour maximiser l'efficacité des apprentissages à l'aide de la vidéo. Le deuxième est conçu pour les étudiantes et les étudiants. Il comprend l'ensemble des informations que le personnel enseignant devra leur présenter avant la visualisation de la vidéo. Plus spécifiquement, elle inclut :

1. Les éléments théoriques sous-jacents à la confrontation
2. Les comportements verbaux ou non verbaux
3. Les bienfaits de l'utilisation de la confrontation
4. Les règles et les principes qui sous-tendent la confrontation
5. Les craintes et les peurs relatives à l'utilisation de la confrontation

2. DEUXIÈME SECTION : RÉALISATION DE LA VIDÉO

La deuxième section vise à s'assurer que chacune des étapes à suivre lors de la réalisation d'une vidéo soit menée de manière adéquate. Ces étapes sont tirées du guide de production de la vidéo numérique (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2006) et englobent la planification, la réalisation, le montage ainsi que la diffusion d'une vidéo. Ce guide vise à offrir les outils de base pour permettre de réaliser un projet vidéo en passant par l'idée initiale jusqu'à la projection finale devant un public (ANNEXE A).

2.1 Planification

2.1.1 Définition du projet

La définition du projet vise à éviter un grand nombre de difficultés et d'imprévus lors de la réalisation de la vidéo. Le tableau suivant comprend l'ensemble des questions auxquelles il est nécessaire de répondre. Les réponses sont tirées des trois premiers chapitres de cet essai.

Tableau 3
Résumé de la définition du projet

Quel est le sujet traité ?	La compétence relationnelle de la confrontation en counseling de carrière.
Quels objectifs voulez-vous atteindre avec votre production ?	L'objectif est de favoriser l'apprentissage par observation de la compétence relationnelle de la confrontation.
Quel point de vue voulez-vous adopter ou mettre en évidence ?	L'utilisation de la compétence relationnelle de la confrontation telle que décrite au point un du chapitre deux.
Quel type de document voulez-vous réaliser ?	Un outil pédagogique audiovisuel.
Quel est votre public cible ?	Les étudiantes et les étudiants en orientation.
Vers quel support ou média votre production est-elle orientée ?	DVD (visualisation en classe). Site internet (visualisation personnelle).
Quels usages ferez-vous de votre production ?	Projection en classe (dans le cadre d'une activité pédagogique portant sur la confrontation). Intégration de la vidéo sur le site de l'Université de Sherbrooke afin que les étudiantes et les étudiants puissent y avoir accès.
Quel effet produira ce document sur le spectateur ?	Les étudiantes et les étudiants pourront apprendre différentes manières d'effectuer une confrontation dans le cadre d'un processus d'orientation professionnelle. Plus précisément, cela signifie : sélectionner le moment opportun, formuler la confrontation de manière adéquate et effectuer des interventions ajustées en fonction de la réaction de la cliente ou du client.
Celui-ci visionnera-t-il le document comme un simple récepteur, ou participera-t-il à certaines activités avant ou après le visionnement ?	Les étudiantes et les étudiants participeront à des activités avant et après le visionnement. Ces activités viseront à maximiser l'efficacité de la vidéo (voir point 1.3 du chapitre 3).
Répondra-t-il à des questions ?	Les étudiantes et les étudiants répondront à des questions avant le visionnement. Ces questions porteront sur leurs craintes et leurs peurs vis-à-vis l'utilisation de la confrontation dans le cadre de leurs interventions en counseling de carrière (voir point 1.3 du chapitre 3).
Pourra-t-il faire des exercices, intégrés au document, afin de favoriser la rétention des notions transmises ?	La vidéo est accompagnée d'un guide d'utilisation dans lequel se trouve l'ensemble des exercices favorisant la rétention des informations transmises.
Sera-t-il possible, souhaitable ou pas, de faire des pauses durant le visionnement ?	À déterminer.

2.1.2 Ressources matérielles, humaines et financières

Avant la réalisation de la vidéo, il est essentiel de dresser une liste exhaustive de l'ensemble des ressources nécessaires et de s'assurer que celles-ci soient accessibles. Dans le cadre de ce projet, le choix des technologies de production est laissé à la discrétion du directeur de la photographie et du montage.

Tableau 4

Ressources matérielles, humaines et financières

CHOIX DES TECHNOLOGIES DE PRODUCTION	
Équipement de base	Caméras vidéo (2) Trépieds (2) Mixeur Micros de table (2) Fils audio (3) Valise d'éclairage Beach Tech Disque dur externe Ordinateur portable Multiprise
Équipement connexe	Chargeurs pour caméra vidéo Ruban adhésif noir Décorations pour la pièce (création d'une ambiance de bureau) <ul style="list-style-type: none"> ❖ Plantes ❖ Cadres et diplômes ❖ Lampes ❖ Livres et revues ❖ Matériel de bureau (crayons, brocheuse, téléphone, tasses à café, mouchoirs, dossier du client) Autres : ciseaux, clous, marteaux, punaises, papier essuie-tout, liquide nettoyant
FORMATION DE L'ÉQUIPE⁸	
Responsable du projet	Cindy Vadnais
Superviseur du projet	Réginald Savard
Directeur de la photographie et du montage	Benoît Ouellet et William Blanchet (support/cadreur)
Montage du contenu	Cindy Vadnais et Martin Belzile
Modèle (conseiller d'orientation)	Steve Savage
Clienté fictive	Karen Poirier
LIEU	
Clinique d'orientation du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke	
RESSOURCE FINANCIÈRE	
Aucune	

2.1.3 Rédaction de documents essentiels

Généralement, les documents essentiels à rédiger avant le tournage sont le synopsis, le scénario, le plan de tournage ainsi que le calendrier de production.

Le synopsis constitue une pièce maîtresse puisqu'il présente les idées générales de la production et qu'il remplace, dans la plupart des cas, le scénario. Il « est en quelque sorte

⁸ Les formulaires de consentement pour chacun des membres de l'équipe se retrouvent à l'annexe B.

le porte-parole du futur film », il doit donc laisser transparaître les couleurs et l'esprit de celui-ci (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2006, p.5). Le scénario constitue « la charpente, la structure de base à laquelle viendront se greffer tous les morceaux qui feront de [ce] projet vidéo un tout harmonieux et homogène » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2006, p.5). C'est le moment où les informations dites théoriques (définition du projet) se traduisent concrètement en images et en son. La structure d'un scénario doit toutefois demeurer souple afin qu'elle puisse être adaptée aux facteurs de réalité lors de la journée de tournage. Dans le cadre de ce projet, le synopsis et le scénario seront remplacés par la description du cas clinique et de chacune des capsules comportant les différents types de confrontation (ANNEXE C).

Le plan de tournage se construit à partir du scénario (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2006, p.6). Il vise à déterminer les plans intéressants à tourner pour chaque situation ou chaque localisation. Le tournage de la présente vidéo est effectué à un seul endroit, soit la Clinique d'orientation du Département d'orientation de l'Université de Sherbrooke. Le plan de tournage est entièrement laissé à la discrétion du directeur de la photographie et du montage.

Enfin, le calendrier de production vise à organiser et à répartir les différentes étapes de production en fonction de la limite de temps prévue à cet effet. Dans le cadre de ce projet, les membres de l'équipe participent sur une base volontaire et bénévole. C'est la raison pour laquelle la période de montage est échelonnée sur plusieurs mois. L'objectif ultime est d'obtenir la vidéo finale au cours du mois d'avril 2012.

Tableau 5
Calendrier de production⁹

17 août 2011	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre de préproduction avec l'équipe technique (Benoît et Martin) Points à voir : description du projet, distribution des rôles, discussion du calendrier, liste des ressources matérielles nécessaires
1^{er} septembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre de préproduction avec la cliente fictive Points à voir : description du projet, discussion du calendrier, remise du cas clinique (à remplir)
Fin septembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Remise du cas clinique par le modèle et la cliente fictive Finalisation du cas clinique Construction des capsules par la chercheuse de l'essai Rencontre avec le superviseur pour approuver le cas clinique et les capsules
Fin septembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Réservation d'un local à la Clinique d'orientation et des ressources matérielles nécessaires
Semaine du 10 octobre	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre de préproduction avec l'équipe technique (Benoît et Martin) Points à voir : vérifications techniques, retour sur le scénario et le plan de tournage Rencontre de préproduction avec le modèle et la cliente fictive Points à voir : retour sur les éléments théoriques entourant la confrontation et l'apprentissage par observation, exploration du contenu des capsules, retour sur les objectifs et les attentes à l'égard de chacun d'eux, répondre aux questions.
28 octobre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre de préproduction avec Benoît Objectifs : Installation de l'équipement et mise en place du décor Rencontre de préproduction avec le modèle et la cliente fictive Objectifs : prise de contact, discussion, retour sur les capsules et le déroulement de la journée de tournage, répondre aux questions.
29 octobre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Journée de tournage
Novembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre de prémontage Objectifs : établissement des étapes, distribution des tâches et gestion du calendrier.
Décembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Prémontage (classement des fichiers, visionnement et repérage des extraits à conserver)
Janvier, Février et Mars 2012	<ul style="list-style-type: none"> Montage
Avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> Ajouts au document vidéo et visionnement de la vidéo finale devant équipe

2.2 Réalisation

Cette étape de réalisation comprend la prise en considération des principes techniques ainsi que le tournage de la vidéo. Les principes techniques comprennent la composition de l'image, la règle des tiers, la position du sujet dans l'image, l'éclairage ainsi

⁹ Un journal de bord sera joint en annexe de manière à illustrer le déroulement détaillé du calendrier de production (ANNEXE D).

que le son. La réalisation comprend également le montage de la vidéo. L'ensemble de ces variables ainsi que le tournage sont pris en charge par le directeur de la photographie et du montage en collaboration avec la chercheuse de cet essai.

QUATRIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Le présent chapitre consiste à effectuer un retour critique sur l'ensemble du processus méthodologique et à discuter de différents éléments relatifs au tournage et à ses résultats. Plus précisément, il s'agit de dresser un portrait des résultats qui ont été obtenus à la suite de la réalisation de la vidéo de manière à faire ressortir les forces, les limites et les obstacles rencontrés. La réalisation de la vidéo comprend le tournage, le montage ainsi que la construction du guide d'utilisation. Enfin, la dernière partie du présent chapitre porte sur les résultats obtenus suite à une première présentation de la vidéo.

1. DÉROULEMENT DU TOURNAGE

Le tournage de la vidéo s'est déroulé le 29 octobre 2011 de 9 h 00 à 16 h 30, à la Clinique d'orientation du Département d'orientation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. L'installation du matériel nécessaire ainsi que la décoration du bureau ont été effectuées la veille par la chercheure. Au total, quatre des cinq capsules ont été filmées (l'objectif initial étant d'en retenir au moins trois). La deuxième capsule du document original (ANNEXE C) dont le titre était « Anxiété » fut la seule à avoir été retirée. Les capsules qui ont été retenues sont donc les suivantes :

- A. Capsule #1 : Confiance en soi
- B. Capsule #2 : Croyance irrationnelle
- C. Capsule #3 : Message du langage non verbal
- D. Capsule #4 : Respect des limites

Le temps alloué au tournage de la première capsule a été nettement supérieur à celui des autres puisqu'il s'agissait d'une période d'adaptation pour l'ensemble de l'équipe. Le modèle et la cliente fictive devaient s'approprier les lieux, apprivoiser la présence des caméras et des cinq membres de l'équipe de tournage¹⁰ présents pour les accompagner. Le

¹⁰ Benoît Ouellet (directeur photo et monteur), William Blanchet (cadreur), Martin Belzile (montage du contenu), Réginald Savard (superviseur) et Cindy Vadnais (responsable du projet).

tournage de la première capsule a duré environ deux heures comparativement aux trois autres qui ont duré en moyenne une heure chacune. Globalement, l'aboutissement des trois premières capsules (c'est-à-dire la confrontation ainsi que les réactions de la cliente fictive et du modèle) s'est déroulé comme prévu. La quatrième capsule a toutefois été modifiée au cours du tournage. Le contenu final des capsules est présenté de manière explicite à la page 78.

1.1 Obstacles et solutions alternatives

Lors du tournage, le principal obstacle fut l'impact du contexte de tournage sur le modèle. Contrairement à ses perceptions initiales, le modèle a constaté que le contexte de tournage est exigeant et crée une pression de performance. Cette situation a fait en sorte que le modèle n'arrivait pas à intervenir comme il aurait aimé le faire. L'objectif consistait à faire ressortir les informations concernant les deux éléments en contradiction entourant chacune des confrontations de manière à bien les mettre en contexte et à justifier la pertinence de celles-ci. Pour ce faire, le modèle devait effectuer de l'écoute active en utilisant principalement des compétences relationnelles de base, c'est-à-dire le reflet, la question ouverte et le résumé, de manière à permettre à la cliente fictive d'exprimer clairement les éléments contradictoires. Or, dans l'ensemble des capsules, la confrontation n'arrivait pas toujours au bon moment, des éléments relatifs au contexte étaient manquants pour bien saisir sa pertinence. De plus, certaines questions fermées et l'utilisation de la compétence relationnelle avancée de l'interprétation n'étaient pas nécessaires pour illustrer la confrontation. Ainsi, il a fallu reprendre la même scène à plusieurs reprises pour respecter la situation prévue pour chacune des capsules. De ce fait, les deux éléments à inclure pour effectuer une confrontation ne sont pas toujours suffisamment explicités de manière à bien constater leur pertinence. Aussi, la formulation de certaines confrontations s'est avérée incomplète. Enfin, comme il a été nécessaire de couper et d'ajouter certains passages pour présenter les confrontations, la vidéo a été construite de manière à ce qu'il y ait une alternance entre le modèle qui effectue la confrontation et la réaction de la cliente

fictive. La méthode d'apprentissage par observation aurait demandé qu'on voie le modèle tout au long de la formulation de la confrontation.

Eu égard à ce qui précède, il aurait été vraiment utile d'ajouter une journée préparatoire de manière à effectuer une pratique non filmée. Cette pratique inclurait la mise en pratique des principales compétences relationnelles ciblées par la vidéo (soit le reflet, la question ouverte, le résumé ainsi que la confrontation). Cet exercice préparatoire aurait également permis d'explorer le contenu de chacune des capsules de manière à ce que le modèle et la cliente fictive puissent s'approprier davantage les émotions, les pensées et le contexte sous-jacents à celles-ci. Enfin, cette pratique aurait permis d'illustrer clairement les attentes de la chercheuse face à la performance du modèle et ainsi, éviter les écarts perceptuels entre eux

Pour pallier aux différentes conséquences engendrées par cet obstacle (c'est-à-dire le manque du contenu préparatoire aux confrontations et la présence de confrontations incomplètes), deux solutions sont envisagées et mises en œuvre. D'abord, lors du montage, des informations écrites sont ajoutées afin de bien comprendre le contexte et expliciter les deux éléments de la confrontation. De plus, chacune des confrontations fait l'objet d'une critique constructive, c'est-à-dire que les étudiantes et les étudiants sont appelés à faire ressortir les points positifs et les points à améliorer pour rendre ces confrontations optimales. De cette manière, les étudiantes et les étudiants auront l'opportunité d'intégrer les éléments théoriques portant sur la confrontation et seront conscients que les confrontations observées tout au long de la vidéo pourraient être améliorées.

1.2 Forces du tournage

Dans l'ensemble, l'organisation entourant la préparation de la réalisation de la vidéo s'est avérée un atout important. D'abord, la recherche documentaire (portant sur la confrontation et l'apprentissage par observation) a permis de créer une base solide lors de la planification du tournage. La partie théorique portant sur la confrontation a permis de développer des capsules diversifiées au niveau des formes de confrontation, des réactions

de la cliente ainsi que celles du conseiller d'orientation. De plus, l'organisation concernant le recrutement et la formation de l'équipe, la préparation du matériel, la gestion du calendrier a permis d'être efficace et productif lors de l'unique journée allouée au tournage. La décoration du bureau a permis de créer une ambiance réaliste et professionnelle, rehaussant ainsi la qualité visuelle de la vidéo.

La présence d'une équipe multidisciplinaire a également contribué à la réussite du tournage. L'équipe était composée d'individus provenant de domaines d'expertise diversifiés et complémentaires. On y retrouvait deux caméramans professionnels (ayant suivi une formation universitaire en cinéma), un professeur universitaire (également conseiller d'orientation et psychothérapeute), deux conseillers d'orientation récemment diplômés (soit le modèle et la cliente fictive), une cliente fictive ayant suivi une formation en théâtre ainsi que deux étudiants en relation d'aide aux études supérieures (en orientation et en psychologie). L'ensemble des membres de l'équipe a contribué à rehausser la qualité de la vidéo (tant en ce qui regarde la forme que du contenu), et ce, malgré les quelques obstacles rencontrés.

Le caractère réaliste des séquences d'entrevue représente une autre force du présent projet. D'abord, comme le modèle et la cliente fictive n'avaient pas de scénario précis à apprendre, le langage verbal et non verbal de ceux-ci était davantage naturel et ressenti. Par exemple, on peut observer des hésitations et des moments d'incompréhension de la part de chacun d'eux. L'improvisation a également donné lieu à l'émergence de plusieurs émotions spontanées (la tristesse, la colère, la déception, etc.) de même qu'à la concrétisation d'une nouvelle confrontation. Aussi, le modèle présente des aptitudes moyennes, ce qui renforce l'accessibilité de ce dernier auprès des étudiantes et des étudiants. Ceux-ci pourront entre autres observer qu'une confrontation n'a pas besoin d'être optimale au niveau technique pour engendrer des conséquences positives dans le cadre d'un processus de counseling de carrière. Enfin, il est important de souligner que le décor et la qualité visuelle des images (dus au matériel et au professionnalisme des caméramans) ont grandement contribué à bonifier le caractère réaliste des capsules.

2. DÉROULEMENT DU MONTAGE

Le montage de la vidéo s'est effectué en quatre étapes. Dans un premier temps, le monteur principal a procédé au classement des fichiers et a effectué un premier triage des séquences vidéo de manière à conserver uniquement celles étant potentiellement utilisables. À la suite de ce premier tri, chacune des capsules durait environ 15 minutes. Dans un deuxième temps, la responsable du projet et le deuxième monteur ont visualisé et analysé le matériel sélectionné de manière à préparer la liste des segments retenus en ordre chronologique (ANNEXE E). La méthode de travail utilisée fut d'abord d'inscrire le verbatim de chacune des interventions menées par le modèle et le contenu abrégé des réponses offertes par la cliente fictive. Puis, à partir du verbatim et des images vidéo, les quatre capsules ont été construites. L'objectif était d'obtenir un contenu cohérent tout en s'assurant que chaque capsule se termine par une confrontation de niveau acceptable. Dans un troisième temps, le monteur principal a effectué le montage final en assemblant les segments retenus en ordre chronologique de manière à rendre le contenu visuel de la vidéo fluide. Enfin, la dernière étape consistait à ajouter l'ensemble des éléments complémentaires (c'est-à-dire des mises en contexte, des repères visuels, des questionnements, etc.) afin de finaliser la vidéo. Cette dernière étape permet d'amener les étudiantes et les étudiants à bien saisir le contexte dans lequel la confrontation est effectuée et à diriger leur attention vers les moments clés de la vidéo.

3. ANALYSE DU CONTENU DES CAPSULES

Chaque capsule débute par une mise en contexte permettant de cibler les principaux éléments abordés. La mise en contexte permet également d'apporter certains éléments d'information nécessaires à la compréhension des observateurs et des observatrices. De plus, un repère visuel¹¹ a été ajouté de manière à prévenir les observateurs et les

¹¹ On peut observer ce repère dans la partie droite du coin inférieur de la vidéo juste avant le début de chaque confrontation. Il s'agit de trois petits points « ... » qui apparaissent progressivement, un après l'autre.

observatrices que la prochaine intervention représente la confrontation. La présence de ce repère a pour objectif d'augmenter l'efficacité de la vidéo en dirigeant l'attention des observatrices et des observateurs vers la compétence relationnelle ciblée (voir processus attentionnels du tableau 2). À la fin de chaque capsule, les questions suivantes ont été ajoutées de manière à favoriser l'intégration et la compréhension des observatrices et des observateurs vis-à-vis la compétence ciblée. Ceux-ci sont appelés à répondre aux questions suivantes :

1. Qu'est-ce que vous pensez de cette capsule ?
2. Comment pourrait-on améliorer la formulation de la confrontation de manière à rendre celle-ci optimale?

Autres questions pertinentes à poser s'il y a lieu :

1. Dans cette capsule, quels éléments ont été confrontés ?
2. Qu'est-ce qui était confrontant pour la personne ?
3. Après avoir vu et entendu la cliente réagir, qu'est-ce qui était cohérent et qu'est-ce qui ne l'était pas ?
4. Quel impact la confrontation a-t-elle eu sur la cliente ?
5. À la suite de vos observations, qu'est-ce que vous reprenez pour la pratique de la compétence relationnelle de la confrontation?
6. Qu'est-ce que vous auriez pu faire ou fait différemment dans ce même contexte ?
7. Quels liens peut-on faire avec la théorie portant sur la confrontation?

Les principaux éléments de réponses pour chacune de ces questions sont inclus dans le tableau 6. Plus précisément, le tableau 6 présente chacune des capsules de manière détaillée. On y retrouve la mise en contexte initiale présentant les informations manquantes, les éléments de la confrontation présentée dans la capsule, le verbatim de la confrontation effectuée par le conseiller, la description théorique de celle-ci, la réaction de la cliente ainsi que celle du conseiller. Par la suite, on retrouve l'impact de la confrontation sur la cliente ainsi qu'un retour critique sur la manière dont la confrontation a été formulée. Enfin on

retrouve la formulation d'une confrontation optimale permettant d'identifier les éléments qui auraient pu être améliorés ou ajoutés.

Tableau 6
Analyse du contenu des capsules

<i>CAPSULE #1 : CONFIANCE EN SOI</i>	
Mise en contexte	Depuis le début du processus, la cliente partage régulièrement son sentiment de ne pas être compétente et de ne pas avoir confiance en elle. Elle met l'emphasis sur le fait qu'il lui est arrivé plusieurs fois d'être reprise par son patron. D'un autre côté, elle souligne que ses collègues l'apprécient et que ses clients demandent régulièrement d'être assis dans sa section. De plus, au cours des dernières rencontres, la cliente a mentionné qu'elle apprécie travailler en équipe avec ses collègues et que ceux-ci reconnaissent ses compétences.
Éléments de la confrontation	D'une part, la cliente dit qu'elle n'est pas compétente et qu'elle n'a pas confiance en elle. D'autre part, la cliente affirme qu'elle est appréciée de ses collègues et de la clientèle.
Confrontation effectuée par le conseiller et description théorique	« D'un côté, tu dis – je ne suis pas bonne –... pis d'un autre côté, tes clients reviennent, tes collègues te disent que tu es bonne. Comment tu t'expliques ça ? » Confrontation axée sur les ressources. Écart entre ce qu'elle perçoit d'elle-même et ce que les autres perçoivent d'elle.
Réaction de la cliente	Elle affirme que c'est ainsi qu'elle se sent. Même si les autres affirment le contraire, elle a l'impression que c'est pour lui faire plaisir ou parce qu'ils veulent bien agir.
Réaction du modèle	Validation des émotions de la cliente.
Impact de la confrontation	La confrontation a amené la cliente à nommer qu'elle avait de la difficulté à intégrer les rétroactions positives de son entourage. Elle intègre facilement les critiques, mais difficilement les compliments. Au niveau émotif et cognitif, elle n'arrive pas à ressentir vraiment ce que ses collègues et ses clients lui reflètent.
Retour critique	<i>Confrontation optimale</i> D'un côté, tu dis que tu n'es pas compétente. D'un autre côté, tu dis que tes collègues et tes clients apprécient ton travail. Comment tu t'expliques ça ? Éléments à retenir : Il est important d'être spécifique et de se baser sur des exemples concrets issus du discours de la cliente.

CAPSULE #2 : CROYANCE IRRATIONNELLE	
Mise en contexte	Au cours des dernières rencontres, la cliente a insisté sur l'importance qu'elle accorde à la stabilité et à la sécurité d'emploi. À plusieurs reprises, elle a mentionné qu'elle aspire à obtenir une sécurité financière et professionnelle au même titre que ses parents (sa mère étant secrétaire et son père mécanicien). Pourtant, au cours de cette rencontre, elle affirme que pour obtenir une telle stabilité et une sécurité d'emploi, il est nécessaire d'avoir une technique ou un baccalauréat.
Éléments de la confrontation	D'une part, la cliente est persuadée qu'elle doit faire une technique ou un baccalauréat pour être en mesure d'obtenir une stabilité d'emploi. D'autre part, dans les rencontres précédentes, la cliente a affirmé que ses parents, qui occupent les postes de secrétaire et de mécanicien, disposent de la stabilité et de la sécurité auxquelles elle aspire.
Confrontation effectuée par le conseiller et description théorique	« D'un côté tu veux obtenir un DEC ou un BAC pour obtenir une stabilité d'emploi. Dans un autre côté, tu m'as déjà dit que tes parents ont obtenu cette stabilité avec un DEP. Comment tu t'expliques ça ? » Confrontation modérée. Écart entre ce qu'elle pense et un facteur de la réalité (croyance irrationnelle).
Réaction de la cliente	Dans un premier temps, la cliente tente de fournir une explication cohérente. Elle n'y parvient pas et effectue alors une prise de conscience. Elle réalise qu'elle souhaite se dissocier de ses parents au niveau professionnel et c'est la raison pour laquelle elle était réticente à poursuivre des études professionnelles au secondaire.
Réaction du modèle	Validation de la prise de conscience de la cliente.
Impact sur la cliente	La confrontation a permis à la cliente de prendre conscience qu'elle aspire à la même stabilité et la même sécurité que ses parents, mais qu'elle ne souhaite pas adopter leur mode de vie. Elle constate que ses parents étaient plutôt sédentaires. De son côté, elle souhaite sortir plus souvent et s'impliquer dans différentes activités. Elle craignait qu'en effectuant un DEP dans un domaine connexe à celui de sa mère, elle risquait d'adopter le même mode de vie.
Retour critique	<i>Confrontation optimale</i> D'un côté, tu mentionnes que pour obtenir une stabilité et une sécurité au niveau professionnel, il est nécessaire que tu obtiennes un DEC ou un BAC. D'un autre côté, tu mentionnes que tes parents, qui ont tous deux des DEP, ont la chance d'avoir cette sécurité et cette stabilité. Comment t'expliques-tu ça ? Éléments à retenir : Il est important d'être spécifique et de se baser sur des exemples concrets issus du discours de la cliente.

CAPSULE #3 : QUAND LE CORPS PARLE	
Mise en contexte	Après son secondaire, la cliente a quitté l'école pour se diriger vers le marché du travail. Dans le cadre de son processus d'orientation, elle réfléchit à la possibilité d'effectuer un retour aux études. Au cours des rencontres précédentes, la cliente a partagé les difficultés académiques qu'elle avait rencontrées lors de ses études secondaires. Son conseiller lui a alors proposé de participer à la journée carrière au cours de laquelle elle pourra rencontrer plusieurs professionnelles et professionnels, dont certains ont effectué un retour aux études. Lorsqu'elle fait un retour sur cette activité, le conseiller constate que la cliente présente un écart entre son langage verbal (la cliente affirme avoir adoré l'activité, être stimulée, énergisée et confiante) et son langage non verbal (la cliente démontre de l'appréhension, de l'anxiété et certaines craintes à l'idée de retourner aux études après tant d'années).
Éléments de la confrontation	D'une part, la cliente affirme se sentir prête à retourner aux études. Elle se sent confiante et énergisée. D'autre part, le langage non verbal de la cliente exprime le contraire : elle semble avoir peur et vivre de l'anxiété.
Confrontation effectuée par le conseiller et description théorique	« Tu sais durant ta visite dans ta journée exploratoire... tu démontres beaucoup de confiance... t'as l'air d'avoir apprécié beaucoup. D'un autre côté, tu sembles être mal à l'aise, plutôt incertaine... Comment tu t'expliques ça ? » Confrontation modérée axée sur les limites. Écart entre ce qu'elle dit et ce qu'elle ressent.
Réaction de la cliente	La cliente explique ce qu'elle ressent. Malgré le fait qu'elle vit certaines appréhensions, elle souhaite tenter l'expérience et se donner une chance. Avec son bagage d'expériences, elle ne retourne plus aux études avec la même attitude et les mêmes attentes.
Impact de la confrontation	La confrontation lui a permis d'être en contact avec les deux émotions opposées qui l'habitent. Bien qu'elle soit motivée et heureuse à l'idée de retourner aux études, elle vit certaines craintes. Au départ, elle ne souhaitait pas les partager. Cette confrontation permet de mettre en lumière qu'il est possible d'être en contact avec ses espoirs et les risques associés. Ainsi, dans son plan d'action, il sera possible de discuter des différents moyens qui pourront être pris pour éviter que ses craintes et ses appréhensions ne représentent un obstacle dans la réussite de son projet.
Retour critique	<i>Confrontation optimale</i> D'un côté, tu affirmes que tu as adoré ta journée exploratoire, que tu te sens stimulée, énergisée et confiante. D'un autre côté, tu es hésitante et tu affirmes vivre certaines craintes. Comment t'expliques-tu cela? Éléments à retenir : Il est important d'être spécifique et de se baser sur des observations concrètes et précises. Il est également important d'être confiant lors de la formulation d'une confrontation (éviter d'être hésitant dans son intervention).

CAPSULE #4 : RESPECT DES LIMITES	
Mise en contexte	Depuis le début du processus, la cliente parle régulièrement de sa relation avec son ancien employeur. Elle affirme que celui-ci a eu un impact majeur sur sa perception de l'autorité et du travail. Elle est également consciente que cette relation difficile a eu des conséquences négatives sur son estime et sa confiance en elle. Au cours de la dernière rencontre, la cliente a affirmé qu'elle souhaitait prendre du temps pour aborder ce conflit. Elle n'a jamais parlé des émotions vécues au cours de cette expérience à qui que ce soit. Pour la première fois, elle a affirmé se sentir suffisamment en confiance. Elle a également mentionné qu'il était important pour elle de comprendre ce qui s'est passé. Ensemble, le conseiller et la cliente ont convenu que la prochaine rencontre serait consacrée à explorer plus en profondeur cette expérience difficile afin de mieux comprendre les conséquences actuelles qui en découlent. Pourtant, lors de cette rencontre, la cliente est très émotive et change soudainement d'avis en affirmant qu'elle ne souhaite pas comprendre la situation. Elle souhaite plutôt identifier comment elle peut y remédier (mise en action).
Éléments de la confrontation	<p>D'une part, la cliente émet le désir d'aborder plus en profondeur les conflits qu'elle a eu avec son patron.</p> <p>D'autre part, la cliente souhaite se mettre en action pour gérer les conséquences engendrées par ces conflits.</p>
Confrontation effectuée par le conseiller et description théorique	<p>« D'une part, tu cherches à comprendre ce qui se passe pour toi avec ton patron, avec ce que tu as vécu. D'une autre part, tu cherches aussi à te mettre en action. Comment tu t'expliques ça ? »</p> <p>Confrontation axée sur les blocages de la cliente. Écart entre son objectif et son comportement.</p>
Réaction de la cliente	<p>Silence...</p> <p>La cliente fait part de sa limite à son intervenant. Elle affirme qu'elle se rend compte qu'elle n'est pas prête à explorer cette expérience présentement.</p>
Réaction du modèle	Validation de ses émotions et respect de la limite.
Impact de la confrontation	<p>La confrontation a permis à la cliente de constater qu'elle portait une blessure qu'elle n'était pas prête à explorer. En voyant sa réaction et sa difficulté à partager cette expérience difficile, elle est maintenant consciente que lorsqu'elle se sentira prête, il serait pertinent qu'elle puisse revenir sur cette blessure pour comprendre ce qui s'est passé afin d'en dégager des apprentissages pour ses emplois futurs et pour ses relations avec l'autorité.</p> <p>Le conseiller pourrait également valider qu'elle a été en mesure de mettre ses limites et d'être à l'écoute de ce qui se passe à l'intérieur d'elle. Ce qu'elle n'a possiblement pas réussi à faire avec son ancien patron.</p>
Retour critique	<p><i>Confrontation optimale</i></p> <p>D'un côté, tu m'as mentionné qu'il était important pour toi de tenter de comprendre la relation conflictuelle que tu as vécue avec ton patron. D'un autre côté, lorsqu'on tente de le faire, tu exprimes que tu as davantage besoin de trouver des solutions et de te mettre en action. Comment tu t'expliques ça?</p>

	<p>Éléments à retenir : Il est important d'être spécifique et de se baser sur des exemples concrets issus du discours de la cliente. La présence de l'empathie est particulièrement importante dans ce contexte puisque la confrontation porte sur les blocages de la cliente.</p>
--	--

4. GUIDE D'UTILISATION

Le guide d'utilisation vise à permettre la préparation des observatrices et des observateurs par l'intermédiaire des enseignantes et des enseignants. Il inclut deux *power point* et un tableau¹² comprenant l'analyse du contenu de chaque capsule (ANNEXE F, ANNEXE H et ANNEXE G). Ce guide a été construit de manière à permettre aux enseignantes et aux enseignants de bien comprendre en quoi consiste l'apprentissage par observation et de connaître les éléments importants à considérer pour maximiser l'efficacité de la présente vidéo. Il permet aux enseignantes et aux enseignants de prendre connaissance de tous les éléments théoriques et pratiques pertinents à aborder lors des discussions suivant la visualisation de chacune des capsules. Le guide inclut également la présentation théorique s'adressant aux étudiantes et aux étudiants. Cette présentation comprend l'ensemble des éléments théoriques concernant la confrontation ainsi que des questions de réflexion. Le diaporama « Enseignants » comprend 17 diapositives et le diaporama « Étudiants » comprend 21 diapositives. Le tableau 7 présente de manière élaborée le contenu de chacun d'eux.

¹² Il s'agit du tableau 6 de la p. 77. Les questions de réflexion proposées aux étudiantes et aux étudiants ont été ajoutées au début du document.

Tableau 7
Contenu du guide d'utilisation

Diapositives	Contenu
Diaporama « Enseignants »	
1	Titre du projet.
2,3	Description sommaire du projet
4	Présentation de la théorie d'apprentissage par observation
5,6	Présentation de l'efficacité et de la pertinence du <i>modeling</i> en relation d'aide lors de l'apprentissage des compétences relationnelles à partir des résultats de recherches scientifiques.
7	Présentation des avantages de l'utilisation de l'apprentissage par observation.
8	Présentation sommaire du contenu des deux diaporamas du guide d'utilisation.
9	Préparation des enseignantes et des enseignants.
10	Objectifs poursuivis par la première partie du guide d'utilisation.
11 à 16	Présentation des éléments théoriques importants à considérer pour maximiser l'efficacité de la vidéo (avant et pendant l'utilisation de celle-ci). Procédure à suivre pour la visualisation de chaque capsule.
17	Références bibliographiques.
Diaporama « Étudiants »	
1	Titre du projet.
2,3	Préparation des étudiantes et des étudiants. <i>Power point</i> concernant les aspects théoriques portant sur la confrontation.
4,5	Présentation des difficultés rencontrées par les conseillères et les conseillers. Première question adressée aux étudiantes et aux étudiants : En tant que futures conseillères et futurs conseillers, quelles sont vos perceptions vis-à-vis la compétence relationnelle de la confrontation ? Deuxième question adressée aux étudiantes et aux étudiants : En tant que futures conseillères et futurs conseillers, quelles sont vos craintes ou vos peurs associées à l'utilisation de la confrontation avec une cliente ou un client ?
6	Définition de la confrontation.
7,8,9	Présentation des cinq différentes formes de confrontation.
10 à 14	Présentation des quatre principes de base sous-jacents à chaque confrontation.
15	Formulation d'une confrontation.
16,17,18	Présentation des aspects techniques à considérer lors de la formulation d'une confrontation. Troisième question adressée aux étudiantes et aux étudiants : À votre avis, pourquoi est-il préférable de formuler une confrontation sans le MAIS ? Quatrième question adressée aux étudiantes et aux étudiants : À votre avis, quels impacts

	une arrière-pensée de la part du conseiller peut-elle engendrer ?
19,20	Présentation des objectifs et des conséquences positives de la confrontation.
21	Références bibliographiques.

5. ÉVALUATION

Le premier montage complet de la vidéo s'est terminé un mois avant le délai qui avait été établi (soit le 12 février 2012 plutôt que le 12 mars 2012). Cette situation a ouvert la possibilité d'aller faire une première expérimentation de la vidéo auprès des étudiantes et des étudiants au baccalauréat en orientation de l'Université de Sherbrooke dans le cadre de l'activité pédagogique CCO 126 Counseling de carrière individuel II. Les étudiantes et les étudiants avaient déjà vu les notions théoriques entourant la compétence relationnelle de la confrontation. La vidéo a été présentée dans le cadre du cours visant à la mise en pratique des compétences relationnelles avancées (l'interprétation, le lien et la confrontation). Le groupe était divisé en deux sous-groupes. La chercheure du présent projet est allée présenter la vidéo au premier sous-groupe, le 14 mars 2012 de 8 h 30 à 11 h 20, sous la supervision de la chargée de cours, responsable de l'activité pédagogique. Tous les outils nécessaires pour la présentation de la vidéo avaient été remis une semaine à l'avance à la chargée de cours afin qu'elle soit en mesure de s'approprier le matériel. Suite à la présentation de la chercheure, la chargée de cours a immédiatement montré la vidéo au deuxième groupe de 11 h 20 à 14 h 10. Il est à noter que le premier montage comprenait uniquement le contenu visuel des capsules (excluant la mise en contexte et le repère visuel).

La présentation de la vidéo en contexte réel d'apprentissage a permis de vérifier l'appréciation et l'intérêt des étudiantes et des étudiants, tout en observant les différentes réactions suscitées par chacune des capsules. De plus, elle a permis de faire ressortir des suggestions concernant certains aspects techniques (son, image), la présentation des mises en contexte, la description du cas clinique et les différentes modalités d'utilisation de la vidéo dans le cadre d'une activité pédagogique.

5.1 Rétroactions des étudiantes et des étudiants

Avant le visionnement des capsules, certaines étudiantes et certains étudiants ont fait part de leurs réticences à utiliser la confrontation dans le cadre de leurs entrevues avec les clientes et les clients qu'ils rencontrent actuellement. Certains ont abordé leurs craintes, dont celle de générer des impacts négatifs sur leurs clientes ou leurs clients (p. ex : blesser la cliente ou le client, toucher un élément trop difficile à gérer pour celui-ci, etc.) ou encore, de susciter des réactions négatives (p. ex : la colère, la résistance, etc.). Certains ont également fait référence à leur compétence à formuler une confrontation adéquate (p. ex : je ne me sens pas assez solide dans mon rôle d'intervenante ou je ne sais pas si je suis assez bonne pour utiliser une compétence aussi avancée). À l'aide du *power point*, nous avons effectué un bref retour sur certains aspects théoriques (principalement la définition, la formulation technique et les principes de base). Ces informations ont remis en perspective certaines perceptions des étudiantes et des étudiants vis-à-vis l'utilité et les visées de la confrontation.

Avant la visualisation des capsules, quelques brèves informations ont été fournies sur la description du cas clinique (nom, âge, bref résumé du parcours professionnel, motif de consultation et élément déclencheur). Par la suite, le temps alloué pour la présentation de chacune des capsules (incluant la lecture de la mise en contexte, la visualisation et la discussion) fut de 30 minutes. Au début de chaque capsule, la chercheure a lu textuellement chacune des mises en contexte présentées dans le tableau 6. Après la visualisation de chaque capsule, les deux seules questions posées ont été les suivantes :

1. Qu'est-ce que vous pensez de cette capsule ?
2. Comment pourrait-on améliorer la formulation de la confrontation de manière à rendre celle-ci optimale?

Les étudiantes et les étudiants ont répondu de manière spontanée à l'ensemble des autres questions qui avaient été préparées à l'avance. Ainsi, au cours des discussions, les étudiantes et les étudiants ont identifié les résistances de la cliente et les impacts de la confrontation sur celle-ci, ce qui était confronté ou confrontant pour la cliente et les différentes manières d'intervenir dans un même contexte. Ils ont également échangé sur différentes interventions effectuées par le modèle (reflet, question ouverte, interprétation) de manière à exposer leurs points de vue en tant que conseillère ou conseiller. La vidéo leur a également permis de constater qu'il était possible, dans un même contexte, d'utiliser différents types d'intervention. Par exemple, après avoir visualisé la quatrième capsule, certaines étudiantes et certains étudiants ont exprimé qu'ils n'auraient pas utilisé la confrontation dans ce contexte. La discussion a permis d'identifier d'autres interventions qui auraient été pertinentes (dont le reflet, la question ouverte, l'interprétation ou le lien). Les étudiantes et les étudiants ont affirmé que l'observation du modèle ainsi que les discussions de groupe ont permis non seulement d'analyser et d'intégrer la matière, mais également d'apprendre à connaître davantage leur style d'intervention. Ceux-ci ont affirmé qu'ils avaient particulièrement apprécié de vivre l'expérience en groupe puisque cela a permis d'enrichir les discussions et les échanges.

Au cours des discussions, les étudiantes et les étudiants ont participé activement à la reformulation de chacune des confrontations de manière à rendre chacune d'elles optimale. Ceux-ci ont jugé que la confrontation de la deuxième capsule (croyance irrationnelle) était la plus réussie des quatre. Les étudiantes et les étudiants ont fait ressortir tous les éléments essentiels, soit l'importance de se baser sur des faits et des exemples concrets issus du discours de la cliente (incluant son langage non verbal) et l'importance d'être spécifique et confiant lors de la formulation d'une confrontation (éviter d'être hésitant). Certaines étudiantes et certains étudiants ont affirmé qu'ils auraient aimé revoir la confrontation une seconde fois avant de tenter de la reformuler de manière optimale. Plusieurs ont également mentionné qu'ils auraient apprécié voir le modèle reformuler la confrontation de manière optimale à la suite des discussions.

Les étudiantes et les étudiants ont trouvé le contenu de la vidéo réaliste et pertinent. Ils ont ajouté qu'il serait aidant d'utiliser davantage de matériaux audiovisuels (p. ex : vidéo pédagogique, extrait de film, etc.) pour favoriser l'apprentissage des différentes habiletés relationnelles et les différentes méthodes d'intervention en counseling de carrière.

En considérant l'ensemble des informations émises par les étudiantes et les étudiants, quelques changements ont été apportés :

1. Certaines informations ne se retrouvent pas dans les capsules et sont essentielles à la compréhension de la confrontation. Une note supplémentaire a donc été ajoutée avant chacune des mises en contexte, de manière à expliciter l'importance de bien lire celles-ci. De plus, ces informations ont été mises en évidence à l'aide du caractère gras.
2. Pour chacune des capsules, il sera possible de visualiser uniquement la formulation de la confrontation (sans la réaction de la cliente) pour permettre aux étudiantes et aux étudiants d'écouter à nouveau la confrontation avant de la reformuler de manière optimale.

5.2 Rétroaction de la chargée de cours

La chargée de cours a grandement apprécié les résultats obtenus auprès des deux sous-groupes. Elle a affirmé que la vidéo amenait les étudiantes et les étudiants à approfondir leur réflexion et leur compréhension et à réfléchir sur des interventions concrètes. Elle a également remarqué que la vidéo favorisait davantage les échanges en groupe. En ce qui concerne le matériel pédagogique (guide d'utilisation), celle-ci a mentionné qu'elle disposait de toutes les informations et les ressources nécessaires pour utiliser la vidéo adéquatement. Enfin, la chargée de cours a mentionné qu'elle souhaite intégrer l'utilisation de la vidéo (incluant la présentation complète du *power point*) dans le cadre de l'activité pédagogique CCO 126 Counseling de carrière individuel II.

CONCLUSION

Cet essai a permis de mettre en lumière l'importance de combiner différentes méthodes d'enseignement lors de la formation des étudiantes et des étudiants en relation d'aide. Plus particulièrement, elle a mis l'accent sur la pertinence d'inclure l'apprentissage par observation puisque cette méthode représente une composante majeure dans l'apprentissage de nouvelles habiletés. La présente recherche-développement a également permis de concevoir un nouvel outil pédagogique favorisant le développement de la confrontation en counseling de carrière chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en orientation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation. Cet outil est offert sous forme DVD comprenant quatre capsules vidéo et un guide d'utilisation visant à permettre la préparation des observatrices et des observateurs par l'intermédiaire des enseignantes et des enseignants.

Cet outil pédagogique offre la possibilité aux étudiantes et aux étudiants de comprendre tous les éléments théoriques entourant la confrontation. Ces connaissances permettent de saisir la pertinence d'utiliser la confrontation en relation d'aide et les retombées positives pour les clientes et les clients. Cet outil amène également les étudiantes et les étudiants à se questionner sur leurs perceptions vis-à-vis la confrontation et à identifier leurs réticences à l'utiliser. De plus, cet outil permet aux étudiantes et aux étudiants d'observer un conseiller d'orientation mettre en pratique la compétence relationnelle avancée de la confrontation. Pour chacune des capsules, les étudiantes et les étudiants pourront également observer la mise en pratique d'autres compétences relationnelles, dont l'empathie, le respect, le reflet et la question ouverte. L'observation des capsules vidéo ainsi que les questionnements proposés suite à la visualisation de celles-ci ont comme objectif de favoriser l'intégration des connaissances théoriques entourant la confrontation chez les étudiantes et les étudiants. Les discussions découlant des différents questionnements permettent également aux étudiantes et aux étudiants de faire des liens entre les connaissances théoriques et la mise en pratique qu'ils auront observée.

La vidéo comprend deux principales limites. D'abord, étant donné certaines difficultés rencontrées au cours du tournage, lors du montage, il n'a pas été possible de montrer le conseiller d'orientation tout au long de la formulation de la confrontation. Cela signifie que pour chacune des confrontations présentées, on observe en alternance le modèle effectuer la confrontation et la réaction de la cliente fictive. Idéalement, il aurait été possible d'observer le modèle tout au long de la formulation de la confrontation. De plus, les quatre confrontations effectuées par le conseiller d'orientation comportent certaines lacunes. Pour pallier à cette limite, il est important que l'enseignante ou l'enseignant amène les étudiantes et les étudiants à porter un regard critique et à reformuler chacune des confrontations de manière les rendre optimales.

La présente recherche-développement a mis en lumière l'importance de suivre chacune des étapes nécessaires à la conception d'un outil pédagogique. Chacune des étapes doit faire l'objet d'une analyse et d'une préparation rigoureuses. La planification représente l'étape la plus cruciale et la plus déterminante à la réussite d'un projet. Il est essentiel que la définition du projet soit claire et précise. Cette définition comprend tout le travail de recherche théorique entourant le sujet traité, les objectifs recherchés (type d'outil, fonction, modalités d'usage, impacts désirés) et l'identification de la clientèle ciblée de manière à ce que le contenu soit pertinent et adapté. Lors de la planification, il est également essentiel de prévoir l'ensemble des ressources matérielles, humaines et financières. Cette étape permet d'évaluer la faisabilité du projet.

Avant de passer à l'action, il est important de s'assurer que tous les membres connaissent de manière précise le ou les rôles qu'ils auront à endosser de même que le temps approximatif qu'ils auront à investir. Dans le présent projet, la préparation du modèle et de la cliente fictive aurait gagné à être plus longue. Il est également important de s'assurer que chaque membre dispose des compétences nécessaires à la réalisation de leurs tâches. Dans le cadre du présent projet, la présence d'un expert dans le domaine de la conception vidéo était essentielle puisque l'ensemble de la planification technique (plan de

tournage, composition de l'image, la règle des tiers, la position du sujet dans l'image, l'éclairage, le son, etc.) a été pris en charge par celui-ci.

La réalisation d'une recherche-développement exige une grande capacité d'adaptation de la part des membres de l'équipe. Comme on compose avec plusieurs individus, il est important d'être préparé à rencontrer des imprévus, des changements d'horaire et des écarts de perception. Pour y parvenir, il est préférable de prévoir du temps à cet effet. L'horaire et l'échéancier doivent être construits de manière à pouvoir être flexibles. Il est préférable de prévoir plus de temps qu'il n'apparaît nécessaire de prime abord.

Les retombées de ce nouvel outil pédagogique sont dépendantes de plusieurs facteurs. D'abord, l'outil doit être présenté aux chargées ou chargés de cours et aux professeures et professeurs concernés de manière à vérifier si ceux-ci sont ouverts et prêts à l'utiliser dans le cadre de leurs activités pédagogiques. On sait que la chargée de cours actuelle de l'activité pédagogique en counseling de carrière individuel II utilisera dorénavant cet outil. Il est toutefois impossible de prévoir si l'utilisation de la vidéo se poursuivra dans le cas d'un changement.

Par la suite, les apprentissages découlant de la visualisation de la vidéo seront fortement influencés par la manière dont celle-ci sera utilisée par les enseignantes et les enseignants. En effet, il est possible qu'il y ait un écart entre ce que le guide d'utilisation de la vidéo propose et l'utilisation réelle de celui-ci. Il est également possible qu'on retrouve des différences dans leur manière d'aborder la théorie portant sur la confrontation, les questionnements et les discussions menées à la suite de la visualisation de la vidéo. Enfin, le Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pourra juger, selon son appréciation de la vidéo, la possibilité de la rendre accessible aux étudiantes et aux étudiants via le site Internet du Département.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, L.W. et Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. États-Unis: Addison Wesley Longman.
- Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP). (1994). Le rôle de l'orientation professionnelle. *Les Nouvelles*, 1-2.
- Bailey, K.G., Deardorff, P. et Nay, W.R. (1977). Students playing therapist: Relative effects of role playing, videotapefeedback, and modeling in a simulated interview. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 45(2), 257-266.
- Baker, S.B. et Daniels, T.G. (1989). Integrating Research on the Microcounseling Program: A Meta-Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 213-222.
- Baker, S.B., Daniels, T.G. et Greeley, A.T. (1990). Systematic Training of Graduate-Level Counselors: Narrative and Meta-Analytic Reviews of Three Major Programs. *Counseling Psychologist*, 18(3), 355-421.
- Bandura, A. (1980). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Baum, B.E. et Gray, J.J. (1992). Expert Modeling, Self-Observation Using Videotape, and Acquisition of Basic Therapy Skills. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23(3), 220-225.
- Bioy, J et Maquet, A. (2003). *Se former à la relation d'aide*. Paris : Éditions Dunod.
- Bourdon, S. (2006). Orientation, individualisation et société du risque. La place du social en orientation. *Revue de l'OCCOPPO*.
- Buser, T.J. (2008). Counselor Training : Empirical Findings and Current Approaches. *Counselor Education & Supervision*, 48, 86-100.
- Carkhuff, R.R. et Berenson, B.G. (1967). *Beyond Counseling and Therapy*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carkhuff, R.R. (1969). *Helping and human relations: A primer for lay and professional helpers*. Montreal: Holt, Rinehart and Winston.
- Carkhuff, R.R. et Anthony, W.A. (1979). *The skills of helping : An introduction to counseling skills*. New York : Human Resource Development Press.
- Carré, P. et Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2^e éd.). Paris : Dunod (1^{re} éd. 1999).

- Chalifour, J. (1993). *Enseigner la relation d'aide*. Québec : Éditions Gaëtan Morin.
- Cohen, J. (1988). *Analyse de la puissance statistique pour les sciences du comportement*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Dalton, R.F., Sundblad, L.M. et Hylbert, K.W. (1973). An Application of Principles of Social Learning to Training in Communication of Empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 378-383.
- Daniels, T. (1994). Assessing Counsellor Training Programs. *Guidance and Counselling*, 9(3), 4-7.
- Dowrick, P.W., et Biggs, S.J. (1983). *Using video: Psychological and social applications*. New York: Wiley.
- Egan, G. (2005). *Communication dans la relation d'aide* (2e éd.). Adaptation de Éric Ahern. Montréal : Groupe Beauchemin (1^{re} éd. 1987).
- Fong, M.L. (1997). Presidential adress : Making Professionnal Development a Priority. *Counselor Education and Supervision*, 37(2), 82-89.
- Frankel, M. (1971). Effects of Videotape Modeling and Self-Confrontation Techniques on Microcounseling Behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 18(5), 465-471.
- Hargie, O. et Saunders, C. (1983). In P.W. Dowrick et S.J. Biggs. (1983). *Using Video*. (p. 151-166). London: John Wiley and Sons.
- Héту, J-L. (1994). *La relation d'aide : Éléments de bases et guide de perfectionnement* (2^e éd). Boucherville : Éditions Gaëtan Morin (1^{re} éd. 1982).
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Ivey, A.E. et Simek-Downing, L. (1980). *Counseling and Psychotherapy : skills, theories, and practice*. États-Unis : Prentice-Hall.
- Kagan, N. (1984). Interpersonal process recall: Basic methods and research. In D. Larson (Ed), *Teaching psychological skills: Models for giving psychology away* (p. 229-244). Monterey : Brooks/Cole.
- Kaplan, D.M., Rothrock, D. et Culkin, M. (1999). The Infusion of Counseling Observations Into a Graduate Counseling Program. *Counselor Education and Supervision*, 39, 66-75.

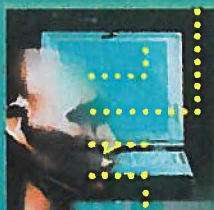
- Kuntze, J., Van der Molen, H.T. et Born, M.P. (2007). Progress in Mastery of Counseling Communication Skills. Development and Evaluation of a New Instrument for The Assessment of Counseling Communication Skills. *European Psychologist*, 12(4), 301-313.
- Kuntze, A.J. (2009). *Assessing Progress in Mastery of Counseling Communication Skills*. Thèse de doctorat en psychologie, Erasmus Universiteit Rotterdam, Pays-Bas.
- Kuntze, J., Van der Molen, T.H. et Born, P.M. (2009). Increase in counselling communication skills after basic and advanced microskills training. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 175-188.
- Leaman, D.R. (1978). Confrontation in Counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 56(10), 630-633.
- LeBlanc, L et Séguin, M. (2001). *La relation d'aide : concepts de base et interventions spécifiques*. Québec : Éditions Logiques.
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M-S. et Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 73-102.
- Legault, G.A. (2008). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Little, C., Packman, J., Smaby, M.H. et Maddux, C.D. (2005). The Skilled Counselor Training Model: Skills Acquisition, Self-Assessment, and Cognitive Complexity. *Counselor Education & Supervision*, 44, 189-200.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Matarazzo, R.G. et Patterson, D.R. (1987). Methods of teaching therapeutic skills. In A. Bergine et S. Garfield (dir), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (p. 821-843). New York : John Wiley & Sons (1^{re} éd. 1971).
- Okun, B.F. (1992). *Effective Helping: Interviewing and Counseling Techniques* (4^e éd). États-Unis: Brooks/Cole.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) (2010). *Site de l'Ordre des conseillères et conseillers d'orientation du Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.orientation.qc.ca/>>. Consulté le 15 mai 2010.

- Patton, W. et McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling : Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004). *Vers une modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston : Houghton Mifflin.
- Savard, R. (2010). *Counseling de carrière individuel II*. Manuscrit non publié. Université de Sherbrooke, Département d'orientation professionnelle.
- Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke. (2006). *Guide de production: la vidéo numérique*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/documents/pdf/videonumerique.pdf>>. Consulté le 5 novembre 2010.
- Shützenberger, A.A. (1981). *Le jeu de role*. Paris: Éditions ESF.
- Smaby, M.H., Maddux, C.D., Torres-Rivera, E.T. et Zimmick, R. (1999). A Study of the Effects of a Skills-Based Versus a Conventional Group Counseling Training Program. *Journal of Specialists in Group Work*, 24(2), 152-163.
- Smaby, M.H. et Maddux, C.D. (2010). *Basic and advanced counseling skills: the skilled counsellor training model*. Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Stone, G.L. et Vance, A. (1976). Instructions, Modeling, and Rehearsal : Implications for Training. *Journal of Counseling Psychology*, 23(3), 272-279.
- Tamminen, A.W. et Smaby, M.H. (1981). Helping Counselors Learn to Confront. *Personnal et Guidance Journal*, 60, 41-45.
- Tesser, A. et Rosen, S. (1975). The reluctance to transmit bad news. *Advances in experimental social psychology*, 8, 193-232.
- Thoreson, R.W. (1983). Positive Confrontation Techniques for the Rehabilitation Counselor. *Journal of Rehabilitation*, 49, 47-51.
- Université de Sherbrooke (s.d.). *Site de la Faculté d'éducation*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/op/le-departement/historique/>>. Consulté le 2 juin 2011.

- Urbani, S., Smith, M.R., Maddux, C.D., Smaby, M.H., Torres-Rivera, E. et Crews, J. (2002). Skills-Based Training and Counseling Self-Efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42, 92-106.
- Van der Maren, J.M. (1996). Les enjeux et les discours de la recherche. In *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.) (p. 58-79). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, de Boeck Université.
- Van der Molen, H.T., Smit, G.N., Hommes, M.A. et Lang, G. (1995). Two Decades of Cumulative Microtraining in The Netherlands : An Overview. *Educational Research and Evaluation*, 1(4), 347-378.
- Wheeler, C.D. et D'Andrea, L.M. (2004). Teaching Counseling Students to Understand and Use Immediacy. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 43, 117-128.

ANNEXE A
GUIDE DE PRODUCTION DE LA VIDÉO NUMÉRIQUE

SERVICE
DE SOUTIEN À
LA FORMATION



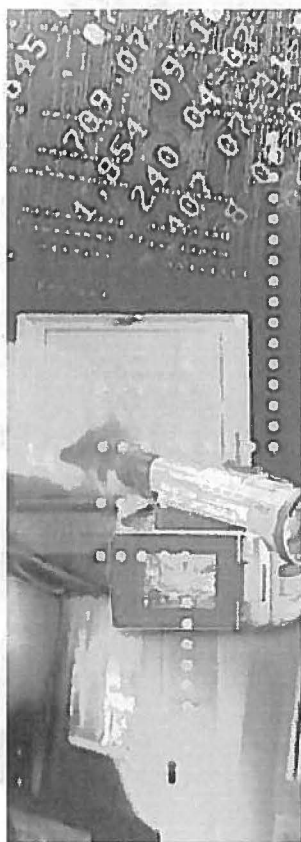
**Guide
de production**

**La
vidéo numérique**



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Guide de production



La vidéo numérique

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION.....	I
-------------------	---

1. L'ÉTAPE CRUCIALE : LA PLANIFICATION

1.1 Définition du projet.....	1
Les types de traitement possibles	
1.2 Ressources matérielles, humaines et financières.....	2
Le choix des technologies de production	
La formation de l'équipe	
L'argent	
1.3 Rédaction des documents essentiels.....	5
Le synopsis	
Le scénario	
Le plan de tournage	
Le calendrier de production	

2. LE PASSAGE À L'ACTE : LA CRÉATION DES CONTENUS

2.1 Principes techniques.....	7
La composition de l'image	
L'éclairage	
Les décors et les costumes	
Le son	
2.2 Tournage.....	10
Avant de partir en tournage	
Sur les lieux du tournage	
Avant de quitter les lieux	

3. LES CONFIRMATIONS : LE MONTAGE

3.1 Visionnement et inventaire du matériel tourné.....	12
3.2 Numérisation du matériel sélectionné.....	13
3.3 Organisation des séquences en une structure.....	13
Le découpage technique	
3.4 Montage et optimisation.....	14
Les ajouts possibles côté visuel	
Les ajouts possibles côté sonore	

4. LA CONSÉCRATION : LA DIFFUSION

4.1 Transfert et compression.....	15
-----------------------------------	----

ANNEXES

Annexe 1 a : Exemple d'un synopsis	
Annexe 1 b : Grille pour rédaction d'un synopsis	
Annexe 2 a : Exemple de scénario simple	
Annexe 2 b : Grille pour rédaction d'un scénario simple	
Annexe 3 : Exemple d'un plan de tournage	
Annexe 4 : Exemple d'un calendrier de production	

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	23
----------------------------------	----

CONCLUSION.....	II
-----------------	----

PRÉSENTATION

De la première idée qui germe jusqu'à la projection finale devant public, en passant par le maniement de la caméra et les heures passées en salle de montage, la production vidéo est un processus qui comporte de nombreuses étapes toutes aussi importantes les unes que les autres.

Depuis longtemps, la vidéo associée à des situations de formation permet de guider vers la connaissance, développer des compétences, mettre en situation, faciliter l'observation et l'objectivation. L'avènement des technologies numériques n'en change rien, puisqu'on retrouve désormais la production vidéo intégrée à des projets plus vastes : CD ou DVD-ROM, multimédia, sites Internet, etc.

Le projet vidéo que vous vous apprêtez à réaliser trouve assurément sa raison d'être dans un cadre précis. Il comporte des objectifs que vous voudrez atteindre. Tout au long de votre travail de production, il est impérieux de garder en tête que le vocabulaire, le rythme, le traitement, la durée même de votre document vidéo sont autant de facteurs à prendre en compte et à adapter tant à votre public cible qu'au média vers lequel votre projet est destiné.

Ce présent document n'a d'autre but que de vous offrir quelques outils de base pour vous permettre de réaliser votre projet vidéo.

Bonne lecture et surtout, bonne production!

Francheska Gaulin

Coordonnatrice des technologies audiovisuelles

Service de soutien à la formation

Université de Sherbrooke

1. L'ÉTAPE CRUCIALE : LA PLANIFICATION

1.1 Définition du projet

Vous avez une idée géniale! Vous voulez enfin réaliser ce document vidéo dont vous rêvez depuis si longtemps et qui serait un excellent complément à votre enseignement ou formation?

Une production vidéo est un rêve accessible, mais parfois exigeant. Vous devez passer de l'état d'euphorie à une réflexion poussée sur les pourquoi, pour qui et comment ce projet deviendra réalité. Du travail de recherche et d'écriture ainsi que des efforts de visualisation sont nécessaires à la concrétisation de votre projet. Vous devez être capable de décrire précisément ce que contiendra votre vidéo, la forme qu'elle prendra et surtout comment vous comptez arriver à vos fins!

ÉTAPE CRUCIALE

Prenez le temps nécessaire pour réfléchir et bien circonscrire votre projet. Cet investissement vous sera rendu au centuple lors de la réalisation de votre projet et vous évitera nombre de difficultés en cours de route.

Posez-vous toutes les questions suivantes et répondez-y le plus honnêtement possible.

- Quel est le sujet traité?
Le sujet doit être cerné le plus précisément possible. Par exemple : Techniques et habiletés en laboratoire de sciences; Les manifestations et symptômes de la maladie X sur les individus Y; La réaction de tel matériau à - 40 degrés Celsius; Le développement d'attitudes positives avec des élèves à cheminement particulier; etc.
- Quels objectifs voulez-vous atteindre avec votre production?
- Quel point de vue voulez-vous adopter ou mettre en évidence?
- Quel type de document voulez-vous réaliser?
Documentaire, dramatique, publicité...
- Quel est votre public cible?
À qui s'adresse votre vidéo : enfants, adolescents, adultes, spécialistes...
- Vers quel support ou média votre production est-elle orientée?
Support cassette, CD, DVD, site Internet...

- Quels usages ferez-vous de votre production?
Visionnement ou projection en classe, distribution du CD ou du DVD, intégration de la vidéo sur un site Internet...

Les types de traitement possibles

Les types de traitement se divisent en deux grandes catégories : le traitement réaliste, qui s'en tient aux faits, et le traitement de fiction, qui va au delà de la réalité et peut se permettre des écarts par rapport à l'objectivité. Pour déterminer le type de traitement qui conviendrait le mieux à votre sujet, vous possédez trois atouts essentiels : votre public cible, votre point de vue et vos objectifs.

Il est bon à cette étape de vous poser les questions suivantes :

- Quel effet produira ce document sur le spectateur?
- Celui-ci visionnera-t-il le document comme un simple récepteur, ou participera-t-il à certaines activités avant ou après le visionnement?
- Répondra-t-il à des questions?
- Pourra-t-il faire des exercices, intégrés au document, afin de favoriser la rétention des notions transmises?
- Sera-t-il possible, souhaitable ou pas, de faire des pauses durant le visionnement?

La décision de donner un rôle au spectateur doit être prise en rapport avec les objectifs, les modalités d'utilisation et le public visé.

1.2 Ressources matérielles, humaines et financières

Vous devez prévoir tous les besoins nécessaires à la réalisation de votre projet, que ces ressources soient :

- matérielles : équipements de tournage et de montage, cassettes vidéo, disques CD ou DVD, papeterie, etc. ;
- humaines : personnel de production, intervenants, comédiens, experts de contenu, etc. ;
- financières : de quelles ressources financières disposerez-vous (subventions, commanditaires, budget personnel)? vos comédiens/intervenants seront-ils rémunérés? Etc.

Et éventuellement vous engager activement dans les démarches propres à vous garantir l'accès à toutes ces ressources.

Le choix des technologies de production

Tout d'abord, vous devez savoir vers quel média est destiné votre production vidéo et quelle qualité de document vidéo vous souhaitez rendre. Évaluez bien les exigences de votre production de même que les moyens techniques et financiers mis à votre disposition. La réponse à ces questions déterminera les choix à faire pour la réalisation de votre projet : équipe professionnelle ou amateur, format domestique ou *broadcast* (c'est-à-dire professionnel), etc.

Par exemple, si vous préparez une capsule-démonstration à intégrer à un site Internet, vous devrez avoir en main, une fois la production complétée, un fichier vidéo de courte durée, compressé dans un format compatible avec la plate-forme que vous utiliserez pour la diffusion, ce qui est bien différent d'une vidéo qui serait à visionner en classe sur des équipements VHS...

Voici une liste de matériel et accessoires nécessaires lors d'un tournage vidéo, peu importe le format privilégié.

Équipement de base :

- Caméra vidéo
- Bloc d'alimentation électrique
- Micros externes (cravate ou à main)
- Fils audio compatibles
- Cassettes de format compatible
- Valise d'éclairage
- Trépied à tête fluide
- Casque d'écoute
- Etc.

Équipement connexe :

- Piles pour caméra vidéo
- Mélangeur audio
- Chariot à roulettes
- Câbles, fils, extensions, adaptateurs de toutes sortes
- Etc.

La formation de l'équipe

Chaque projet est unique, mais on retrouve des constantes pour la constitution de l'équipe de production. Certaines personnes toucheront surtout à la conception, la création, la rédaction et la validation des contenus : responsables du projet, scénaristes, experts, etc. D'autres seront appelées à la réalisation de tout ce travail préalable : réalisateur, techniciens, comédiens, etc. Quels seront les rôles et fonctions de chacun des membres de votre équipe? Il s'agit de déterminer la configuration qui satisfait l'ensemble et permet le maximum d'efficacité.

La liste qui suit présente les fonctions à combler lors d'une production, chaque membre pouvant en cumuler plus d'une.

- La recherche
Cette tâche comprend la cueillette d'informations sur le sujet, le repérage et l'inventaire des éléments humains, visuels, sonores, matériels (lieux, objets...) nécessaires à la production.
- La scénarisation
Cette fonction consiste à rendre communicable, en images et en sons, le contenu essentiel de la recherche menée sur le sujet.
- La réalisation
Cette fonction en est une de conception et de direction du projet. C'est un poste de responsabilité face à l'équipe et à la production.
- La prise de vue et de son
Ces tâches comprennent l'ensemble des aspects techniques reliés à l'image et au son. Elles touchent l'enregistrement lors du tournage des images et des sons (synchrone, dialogues, narration, effets sonores, musique...) et la responsabilité quant à leur qualité.
- Le montage
Cette fonction consiste à analyser, à évaluer et à sélectionner les plans tournés et le matériel sonore enregistré en vue de les juxtaposer dans l'ordre idéal, selon le scénario de base.
- La production
Cette fonction en est une de gestion et de planification de la production.

L'argent

Que vous produisiez sans le sou, avec les moyens que vous offre votre institution, à vos frais ou grâce à des subventions ou des commanditaires, vous devrez passer par les mêmes étapes de production.

Évidemment, les contraintes et avantages de chacune des situations de production sont bien différentes et vous devrez, dans un cas comme dans l'autre, vous adapter aux exigences inhérentes à votre contexte de production.

CRUCIAL!

Prenez tout le temps nécessaire pour réfléchir et bien circonscrire votre projet. Le temps de la planification vous paraîtra peut-être long, mais les plus beaux voyages sont souvent ceux qu'on a planifiés longtemps à l'avance!

1.3 Rédaction des documents essentiels

Le synopsis

Le synopsis est un court texte, d'une ou deux pages, qui présente les idées générales de la production. Il mentionne les intentions poursuivies tout en précisant le point de vue privilégié pour le traitement du sujet. Il fait le tour des personnages, des intervenants et des situations sur lesquelles sera basée la production. Le synopsis est une pièce maîtresse dans les documents de base pour projet car, dans la plupart des cas, il remplacera le scénario.

Le synopsis est en quelque sorte le porte-parole, l'emblème du futur film, aussi doit-il en défendre les couleurs et l'esprit. Lorsqu'on lit un synopsis, la structure du film, la construction de l'intrigue, l'ambiance doivent être palpables. Les grands traits de caractère ou qualités des personnages ou des intervenants doivent aussi apparaître dans ce document. Le texte doit retranscrire fidèlement l'atmosphère du film, les thèmes qu'il aborde, les questions qu'il soulève...

Telle une carte professionnelle, le synopsis présente et vend. Il résume de manière stimulante les grandes lignes de votre projet. C'est la carte de visite du projet, que vous distribuerez et ferez lire à vos bailleurs de fonds potentiels. Le synopsis doit donc être intéressant afin d'encourager ceux qui le liront à investir dans votre projet. Évidemment, comme personne ne s'engage vraiment à l'aveuglette, votre synopsis contiendra les grandes composantes de votre projet, ses objectifs et ses contingences. Tout cela permettant au lecteur d'en bien juger la qualité mais aussi l'ampleur.

À titre d'exemple, référez-vous à l'Annexe 1 a qui vous donne à lire une grille synopsis, et servez-vous de l'annexe 1 b pour rédiger votre propre synopsis.

Le scénario

Le scénario est la charpente, la structure de base à laquelle viendront se greffer tous les morceaux qui feront de votre projet vidéo un tout harmonieux et homogène. C'est à cette étape que vous allez donner une forme plus concrète à votre projet, que vous allez vous mettre à penser en images et en sons. Tous les éléments dont vous disposez maintenant (ceux recueillis lors de votre recherche/enquête) doivent être répertoriés, sélectionnés selon leur importance et organisés en un tout. Vous ne conserverez que les éléments qui sont pertinents, qui aident à l'illustration et à la compréhension de votre sujet.

Rappelez-vous toujours qu'un scénario doit rester une structure souple pouvant vous permettre de vous adapter aux réalités de tournage.

Référez-vous aux annexes 2 a et 2 b.

Le plan de tournage

Le plan de tournage s'élabore à partir du scénario et comprend, pour chaque situation ou localisation, les plans intéressants à tourner.

Ainsi, avant même d'être sur le terrain, vous aurez une idée des images qu'il vous faudra enregistrer. Vous pourrez, à partir de cette liste de plans, déterminer l'ordre dans lequel vous tournerez les plans, et peut-être même pourrez-vous évaluer le temps de tournage nécessaire à l'enregistrement de toutes ces images. À titre d'exemple, référez-vous à l'Annexe 3.

Réfléchissez et prenez les décisions qui s'imposent sur la forme et le fond du document vidéo que vous voulez réaliser. Appliquez-vous à rédiger tous les documents de base. Ils sont vos guides et les premiers gages de réussite de votre projet.

Le calendrier de production

Le calendrier organise dans le temps les différentes étapes de production (voir l'Annexe 4). À la suite de votre travail de planification, vous devriez avoir en main les éléments suivants :

- un synopsis clair, précis et qui donne le ton (Annexe 1)
- un scénario simple, qui décrit bien ce qui sera donné à voir et à entendre (Annexe 2)
- une équipe de production avec des tâches précises pour chacun des membres
- une liste des équipements et accessoires nécessaires à la réalisation de votre projet
- un plan de tournage : plans à tourner, types de prises de vue à effectuer... (Annexe 3)
- un calendrier de production avec dates de réunion, tournage, montage... (Annexe 4)

2. LE PASSAGE À L'ACTE : LA CRÉATION DES CONTENUS

Le tournage est généralement l'étape magique, celle où chacun veut arriver le plus vite possible... Mais prenez garde! Si vous avez escamoté l'étape précédente, vous rencontrerez des difficultés dans toutes les étapes subséquentes. Pour qu'une production soit agréable et réussie, vous devez bien la planifier. Donc, si vous êtes de ces impatients décrits précédemment, retournez à l'étape 1. Pour les autres, voici venu le temps de mettre à l'épreuve votre travail de planification!

2.1 Principes techniques

La composition de l'image

Vous voici arrivé à l'étape de mettre à l'épreuve votre travail de planification! Comme la composition des images ne doit pas se faire à l'aveuglette, vous devez respecter certains principes. La composition de l'image englobe un ensemble de facteurs dont la fonction première est de diriger et de maintenir l'attention du spectateur sur un sujet donné tout en influençant sa perception. Ceci implique des choix délibérés quant à l'arrangement des différents éléments à l'intérieur du cadre de l'image. Les principaux éléments qui peuvent s'appliquer à la composition des images et que l'on considère comme des lois de tournage sont la règle des tiers et la position du sujet dans l'image.

La règle des tiers

Cette règle consiste à diviser mentalement le cadre de l'image avec deux lignes horizontales et deux lignes verticales afin d'obtenir neuf rectangles égaux (Illustration 1). À partir de ces lignes et points de jonction, on obtient les lignes et points de force de composition d'une image. C'est sur ces lignes et points d'intersection que vous disposerez les sujets et éléments importants de l'image.

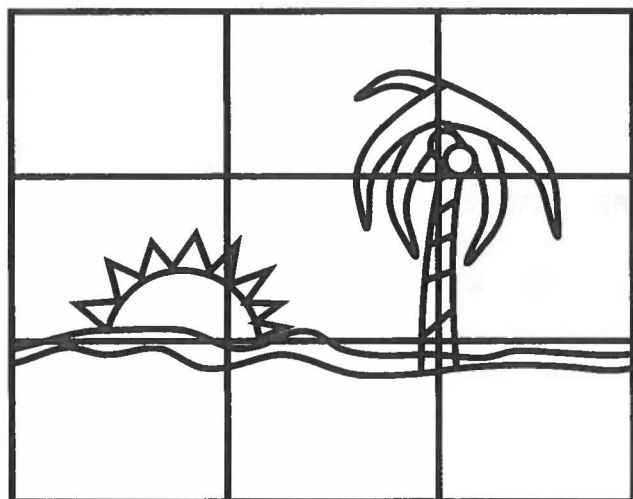


Illustration 1

La position du sujet dans l'image

L'équilibre est déterminant dans la composition d'une image. Lorsque l'espace entre le sujet et le cadre de l'image est insuffisant (Illustration 2a), le sujet donne l'impression d'être comprimé. La situation inverse (b), avec trop d'espace, donne l'impression que le sujet est aspiré par le bas ou attiré par le côté opposé au côté où il y a trop d'espace. Généralement, pour un plan rapproché (c), on place le regard, le sourire ou quelque autre élément à mettre en évidence sur l'une des lignes de force de l'image (règle des tiers) tout en laissant respirer le sujet par rapport au cadrage.

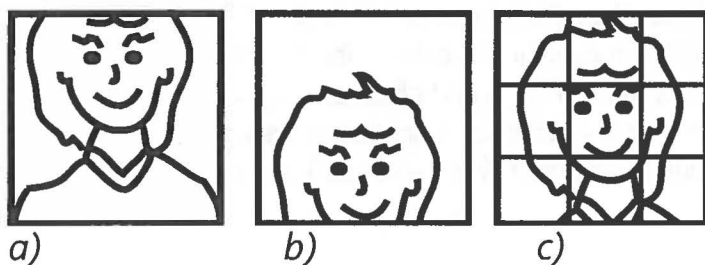


Illustration 2

De même, dans une entrevue ou dans une scène de dialogue où les interlocuteurs sont présentés ensemble (illustrations 3 a et 3 d), puis isolément et en alternance, champ/contre-champ (illustrations 3 b, 3 c, 3 e et 3 f), en plan moyen ou en gros plan, il est indiqué de laisser un peu plus d'espace libre, entre le sujet et le cadrage, dans la direction de son regard et de respecter la position de chacun des sujets d'un cadrage à l'autre. Dans l'exemple ci-contre, le monsieur est toujours à droite et la dame toujours à gauche.

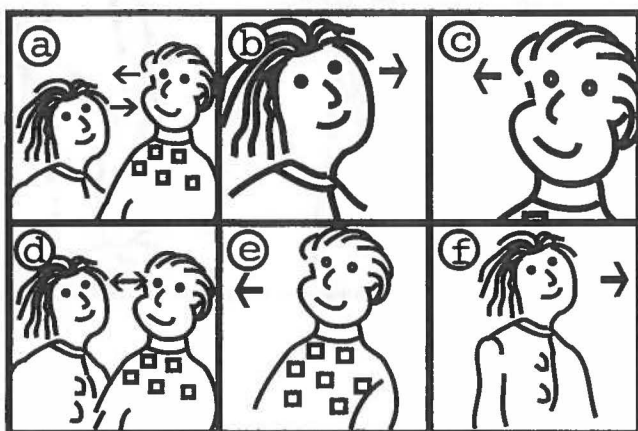


Illustration 3

Pour vous assurer d'une qualité minimale pour vos images et votre trame sonore, vous devez aussi respecter les éléments se rapportant à l'éclairage et à la prise de son.

L'éclairage

Toujours rechercher une luminosité maximale, surtout si vous tournez des images pour Internet, la compression appliquée à la vidéo ayant comme effet général d'obscurcir les images. Au besoin, utilisez un éclairage supplémentaire que vous prendrez soin de diriger sur des surfaces réfléchissantes (murs ou plafonds blancs) plutôt que directement sur vos sujets, à moins que votre éclairage d'appoint ne soit pas trop fort (moins de 500 watts).

Évitez de filmer face à une fenêtre non munie de toile ou de store, cela causerait un contre-jour. Ce phénomène de surexposition de l'image globale laisse dans l'ombre les sujets filmés. Dans un tel contexte, placez plutôt la caméra dos à la fenêtre. Si les sujets filmés sont tout près, la fenêtre fournira alors une lumière d'appoint qui aidera à éclairer les sujets. Si vous tournez à l'extérieur, assurez-vous de ne pas provoquer le même phénomène de contre-jour en filmant avec le soleil directement dirigé vers l'objectif de la caméra. Positionnez la caméra de façon à ce que le soleil soit derrière la caméra et que l'éclairage du soleil soit plutôt dirigé sur vos sujets.

Éclairage intérieur

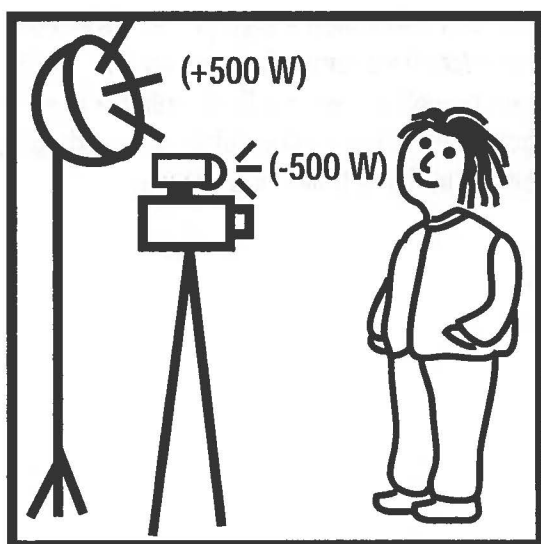


Illustration 4

Éclairage extérieur

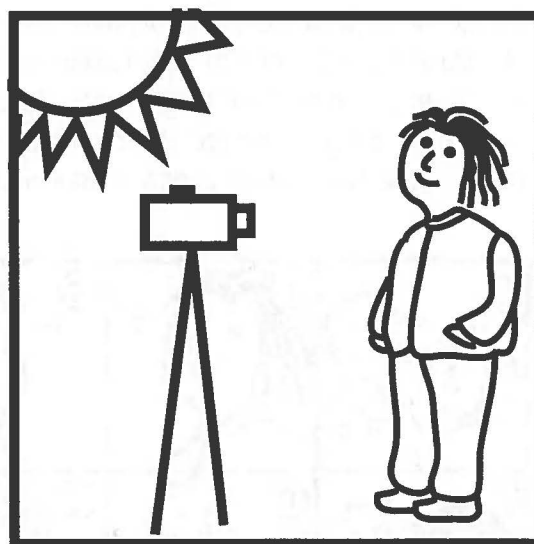


Illustration 5

Les décors et les costumes

Si votre projet se destine à l'Internet, préférez les fonds ou arrière-plans clairs, dégagés, sobres. Éliminez les détails inutiles et les mouvements qui ne sont pas justifiés, ils ne font qu'alourdir vos images et rendre longue et complexe l'étape de la compression. Demandez à vos sujets de porter des vêtements unis et de couleurs vives. Les images claires et les lignes pures sont à privilégier dans ce genre de contexte.

Le son

Trop souvent négligé en vidéo, le son est pourtant primordial. Rien ne sert d'avoir le meilleur comédien en ville si tout ce qu'il raconte est inaudible. En vidéo, la trame sonore peut contenir de la musique, des paroles enregistrées directement pendant le tournage (synchrone) ou après coup en salle de montage (narration, voix hors champ), des bruits ambiants, des effets sonores, etc.

Ajoutez des microphones externes (micro-cravate, micro à main ou perche) dès que la situation l'exige, c'est-à-dire dès que quelqu'un parle et qu'on doit bien l'entendre : entrevue, conférence, dialogues entre deux comédiens... L'utilisation de microphones externes vous garantira une qualité sonore de base, le microphone intégré à tout caméscope n'étant utile qu'à l'enregistrement de sons ambiants sans nécessité de discrimination. Veillez aussi à ce que l'ambiance sonore dans laquelle baignera votre tournage corresponde à vos exigences. Si vous voulez garder un certain contrôle sur votre trame sonore, évitez les lieux achalandés et ceux sur lesquels vous ne pouvez pas intervenir, comme par exemple, avec bruits dérangeants de ventilation ou de circulation, à moins que les besoins de votre production l'exigent.

2.2 Tournage

Avant de partir en tournage

Assurez-vous que toute l'équipe sait ce qu'elle a à faire, que le plan de tournage est connu de tous et que les équipements dont vous vous servirez sont en bonne condition. Vérifiez le chargement de vos batteries; si celles-ci ne sont pas chargées à pleine capacité, assurez-vous de faire le nécessaire pour le jour du tournage. Assurez-vous également que tout est fonctionnel et que vos équipements vous donnent la meilleure qualité d'enregistrement. Vérifiez votre matériel et familiarisez-vous avec lui de manière à en connaître toutes les particularités de fonctionnement. Rédigez une liste précise de l'inventaire de votre matériel avant de partir, elle vous sera fort utile le tournage terminé afin de ne rien oublier sur les lieux de tournage. Faites des essais d'enregistrement image et son au préalable.

Sur les lieux du tournage

Tout d'abord, arrivez à l'avance sur les lieux du tournage. Prenez contact avec les personnes-ressources (qui vous attendent, de préférence!), parlez-leur de ce que vous avez comme plan de tournage, des questions que vous leur poserez, et assurez-vous de les mettre à l'aise. Remettez-leur des copies du plan de tournage et des questions (si nécessaire).

Déterminez les endroits où vous installerez le matériel de tournage et délimitez un périmètre de sécurité tout autour. Veillez à la stabilité de votre caméscope en vous munissant d'un trépied pour toutes les prises de vue où la chose est possible. Si votre caméscope possède une fonction antivibrations, activez-la, surtout si vous tournez sans trépied. Une fois bien installé, faites des essais d'image et de son afin de vous assurer de la qualité d'enregistrement.

Pendant l'enregistrement, exigez de tous une attention de tous les instants. Peut-être faudra-t-il répéter certaines scènes, prendre de nouvelles décisions en tenant compte des réalités de tournage. Adaptez-vous à toutes situations particulières, surtout imprévues!

Avant de quitter les lieux

Enfin, avant de quitter les lieux du tournage, assurez-vous d'avoir sur ruban tous les éléments visuels et sonores essentiels à votre projet. Ne partez pas sans avoir ramassé tous vos équipements et accessoires. Référez-vous à votre liste d'inventaire de départ. Remerciez les gens qui ont participé à votre production et ceux qui vous ont accueillis. Replacez les lieux tels qu'ils étaient avant votre arrivée.

3. LES CONFIRMATIONS : LE MONTAGE

3.1 Visionnement et inventaire du matériel tourné

Vous devez visionner l'ensemble de tout ce que vous avez tourné. Notez sur papier vos premières impressions. Identifiez systématiquement chaque plan, tant au niveau de la forme que du contenu. Indiquez la durée et la position exacte du compteur au début et à la fin de chaque plan si vous êtes en mode analogique (VHS). Si vous avez tourné en mode numérique (mini-DV), l'utilisation du *time code* est essentielle. Le *time code* est un repère de code temporel en heures; minutes; secondes; images; qui permet une reconnaissance exacte et précise des plans. Résumez le contenu des entrevues lorsqu'il est important, en vue de vous aider à faire des liens cohérents entre les différentes scènes. Analysez et évaluez techniquement toutes les images et tous les sons enregistrés. Sélectionnez les plans et les séquences qui sont techniquement bons et utilisables. N'oubliez pas de porter attention à la bande son. Tout ceci vous facilitera le travail lors du montage.

Dans un second temps, notez les plans qui pourront servir d'illustration, de compléments, d'inserts (plans de coupe, plans d'archives, plans plus esthétiques...). L'essentiel est de retrouver facilement toutes les informations nécessaires à la structuration (montage) de votre produit final. Voici un exemple d'annotation.

Coordonnées du code temporel	Durée	Contenu visuel	Contenu sonore	Commentaires techniques
cassette A 00:00:12:00 à 00:02:35:00	1:23 sec	plan ens. groupe classe	Prof : «Prenez vos crayons et vos...»	Eclairage déficient, caméra instable - À éliminer
00:02:55:00 à 00:10:26:00	8:01 sec	gros plan pupitre qui s'ouvre zoom arrière sur classe	Brouhaha...	Gros plan - À conserver Plan classe - Intéressant
cassette B 00:10:36:00 à 00:25:50:00	15:14 sec	plan moyen prof qui donne explications	Prof : «Nous avons fait hier l'exercice...»	Beaucoup de bruit de fond, paroles du prof peu audibles
etc.				

3.2 Numérisation du matériel sélectionné

L'acquisition sur disque dur des séquences vidéo que vous aurez retenues à l'étape précédente se fait par connexion FireWire ou IEEE 1394 ou convertisseur de signal, en reliant caméscope, lecteur DV, magnétoscope analogique et station de montage. Vous ne numériserez sur votre disque dur que le strict nécessaire à votre projet de montage, de manière à en économiser l'espace. Pour vous en convaincre, reprenez que seulement 4 minutes de séquences vidéo brutes capturées occuperont approximativement 1 Go d'espace sur votre disque!

3.3 Organisation des séquences en une structure

Ici, vous devez réfléchir, à partir de votre scénario original et de l'inventaire de vos séquences effectué précédemment, à la forme finale et à l'enchaînement de vos images pour atteindre vos objectifs.

Toute structure montée comporte nécessairement un début qui expose et accroche; un milieu qui développe, explique et apporte de nouveaux éléments; et une fin qui surprend, propose des solutions et conclut sur un nouveau point de vue. Ces trois moments sont importants car vous devez de conserver l'intérêt de vos spectateurs du début à la fin du visionnement de votre production.

Le découpage technique

Le découpage technique est un travail de minutie et de précision. Il contient de façon spécifique les scènes, les plans, les éléments de son correspondant à chaque plan, les enchaînements entre les scènes, leur minutage et la durée cumulative. Voici un exemple d'une portion de découpage technique.

IMAGE	SON		COORDONNÉES	DURÉE	
Scène 1	Piste 1	Piste 2			Cumulatif
1. Entrevue M. X Plan taille des 2 intervenants dans jardin ext.	Son synchrone présentation	Musique ambiance ajoutée en fond sonore	Cassette A 0:28 à 0:58 sec	0:30 sec	0:30 sec
2. Plan moyen de M. X fendu image	Son synchrone M. X salue animateur	Fondu sortie musique	Cassette A 1:03 à 1:18 sec	0:15 sec	0:45 sec
3. Plan moyen de l'animateur début entrevue	1 ^{re} question		Cassette B 0:35 à 0:45 sec	0:10 sec	0:55 sec
Scène 2					
1. Panoramique dans laboratoire de recherche etc.	M. X répond À la 1 ^{re} question		Cassette C 21:20 à 21:52 sec	0:32 sec	1:27 sec

3.4 Montage et optimisation

Le montage non linéaire consiste dans un premier temps en des fonctions simples tels que l'élagage, l'insertion, la superposition... Ces fonctions permettent de supprimer, déplacer, agencer les séquences vidéo capturées dans l'ordre de votre choix. Selon le logiciel avec lequel vous travaillez, des fonctions spécifiques, plus ou moins complexes, s'ajouteront à ces fonctions de base.

L'optimisation ou l'amélioration de votre montage vous permet de traiter les images et la bande sonore de votre document vidéo de manière à lui donner une valeur ajoutée. Ainsi, vous pourrez ajouter des titres, sous-titres, génériques, traiter des séquences avec certains effets, insérer des transitions, extraire et déplacer ou supprimer le son synchrone, ajouter une narration, une musique de fond ou un fichier d'effet audio.

Les ajouts possibles côté visuel

Pour tout ce qui se rapporte aux images, la station de montage non linéaire vous offre une banque de mise en forme de titres, d'effets et de transitions souvent accessibles par simple clic de souris. Vous n'avez qu'à cliquer sur l'objet désiré, inscrire les informations ou caractéristiques de ce dernier, prévisualiser, corriger si nécessaire et le tour est joué! Vous n'avez plus qu'à glisser votre titre, effet ou transition sur votre ligne de montage à l'endroit voulu.

Les ajouts possibles côté sonore

Les ajouts d'effets sonores, de narration et de musique (provenant de CD, magnétophones, fichiers audio MP3, AIFF, WAV) sont tous possibles. Sur une station de montage non linéaire, de la même manière que pour le traitement des images, différents effets sonores et fonctionnalités d'enregistrement en direct sont accessibles par simple clic de souris.

Concernant la nature d'une narration, son contenu doit toujours ajouter de nouvelles informations ou permettre une compréhension plus complète par rapport aux images présentées. La narration ne devrait en général pas répéter ou contredire le message des images, sans quoi vous risqueriez de créer ennui ou confusion chez le spectateur. Lors de l'enregistrement de votre narration, utilisez un ton, un rythme et un vocabulaire adaptés à votre document vidéo et à votre public cible.

4. LA CONSÉCRATION : LA DIFFUSION

4.1 Transfert et compression

Vous désirez enregistrer le fruit de votre travail de montage sur cassette DV ou VHS? Vous voulez plutôt publier sur Internet, expédier vos films par courriel (si tel était votre projet initial car tout n'est pas exportable)? Ou encore, vous désirez graver votre projet sur disques CD ou DVD? Dans ce cas aussi vous devrez l'avoir prévu, car un long métrage n'entre pas nécessairement sur un CD.

Grâce à ses facilités et à ses choix d'exportation, la station de montage numérique vous permet de transférer votre production vidéo sur le support souhaité ou de la compresser dans le format adéquat, de manière à en permettre la diffusion.

Le temps de transfert sur cassette est équivalent à la durée totale de votre montage. Le temps nécessaire à la compression est beaucoup plus long, de 1 à 7 fois le temps de la durée totale de votre produit final, selon le type d'ordinateur sur lequel vous travaillez. Par la suite, le temps de brûler un CD ou un DVD correspondra à la durée totale de votre document vidéo divisé par la vitesse de gravage que vous aurez sélectionnée (vérifiez les capacités du graveur CD ou DVD de votre station).

Selon ce que vous prévoyez faire avec votre fichier vidéo compressé, des suggestions, que nous avons éprouvées, vous sont proposées dans le document : « Comment compresser la vidéo sans perdre en qualité », publié par notre service et dont voici un extrait.

Sur PC	Sur MAC
Qualité optimale (petit format) Type de fichier : Windows Media Video (WMV) Vitesse de transmission : variable Taille d'affichage : 320 x 240 pixels Images par seconde : 30	Courriel Type de fichier : QuickTime Format : Audio : MPEG-4, Mono, 32 000 Hz Vidéo : MPEG-4, Qualité moyenne Vitesse de transmission : 10 Kbit/sec Taille d'affichage : 160 x 120 pixels Images par seconde : 10
Qualité optimale (grand format) Type de fichier : Windows Media Video (WMV) Vitesse de transmission : variable Taille d'affichage : 640 x 480 pixels Images par seconde : 30	Internet (haute vitesse) Type de fichier : QuickTime Format : Audio : MPEG-4, Stéréo, 32 000 Hz Vidéo : MPEG-4, Qualité maximum Vitesse de transmission : 80 Kbit/sec Taille d'affichage : 320 x 240 pixels Images par seconde : 12
Format du périphérique numérique (DV-AVI) Type de fichier : AVI (Audio-Video Interleaved) Vitesse de transmission : 25.0 Mbit/sec Taille d'affichage : 720 x 480 pixels Images par seconde : 30 Format vidéo : NTSC	Cédérom Type de fichier : QuickTime Format : Audio : MPEG-4, Stéréo, 44 100 Hz Vidéo : MPEG-4, Qualité maximum Vitesse de transmission : 1.5 Mbit/sec Taille d'affichage : 640 x 480 pixels Images par seconde : 15
	DV Type de fichier : QuickTime Format : Audio : DV, Stéréo, 48 000 Hz Vidéo : DV/DVCPRO - NTSC Vitesse de transmission : 6.8 Mbit/sec Taille d'affichage : 720 x 480 pixels Images par seconde : 29,97

Annexe 1a : Grille synopsis

Nature du projet	Démonstration technique
Titre	<i>Techniques et habiletés en laboratoire de chimie</i>
Idée générale de la production	Des centaines d'étudiants sont appelés à travailler en laboratoire et une personne doit chaque fois se libérer et trouver un moment propice dans l'horaire de tous et chacun afin de démontrer les procédures à respecter avant, pendant et après la séance de laboratoire. La vidéo viendra avantageusement remplacer la ressource humaine pour cet aspect préalable au travail en laboratoire. Elle simplifiera l'organisation des choses à faire avant le travail en laboratoire et permettra plus de souplesse.
Intentions poursuivies	Dégager une ressource technique des nombreuses démonstrations à faire. Éviter les oublis et erreurs humaines inévitables lors des répétitions. Permettre aux étudiants de prendre connaissances de toutes les informations essentielles au travail en laboratoire, quand cela leur convient. Offrir la possibilité de visionner les démonstrations.
Point de vue privilégié	Dans cette vidéo, la technicienne s'adresse directement à l'étudiant. Elle lui indique les étapes de préparation, lui donne les consignes de base, lui démontre chacune des actions à exécuter et effectue les gestes à poser à en laboratoire.
Type de traitement	Un style direct et personnel. Un traitement réaliste : cette vidéo est une simulation de ce que doit être la réalité en laboratoire.
Objectifs visés	Démontrer toutes les étapes à suivre en laboratoire : 1. celle qui précède l'entrée dans le lab (préparation); 2. celle à exécuter en laboratoire (manipulation); 3. celles qui suivent l'expérimentation en laboratoire (désinfection, consignation des résultats).
Description des personnages ou intervenants	une ressource technique compétente pour l'exécution des étapes une ressource professionnelle pour identifier et rédiger tous les contenus à insérer et faire la narration pendant que seront exécutées les étapes
Objets ou thèmes à illustrer	Description des outils de base à utiliser Préparation de l'expérience et du matériel Manipulation du matériel et exécution de la procédure Règles de sécurité à respecter en tout temps Désinfection du matériel Consignation des résultats Problèmes couramment rencontrés; raison et résolution
Lieux de tournage	Bureau de travail Laboratoire de chimie Salle de réfrigération Salle de désinfection
Autres points importants	Ce document d'environ 15-20 minutes sera transféré sur VHS, sur DVD et même compressé pour le Web et inséré sur le site du Département pour les cours en laboratoire.

Annexe 1b : Grille simple pour aider à la rédaction d'un synopsis

Nature du projet	
Titre	
Idée générale de la production	
Intentions poursuivies	
Point de vue privilégié	
Type de traitement	
Objectifs visés	
Description des personnages ou intervenants	
Objets ou thèmes à illustrer	
Lieux de tournage	
Autres points importants	

Annexe 2a : Exemple simple de scénario

Élément n°	Audio –Texte	Images – Description	Durée	Cumulatif
1.	« Je suis actuellement sur le campus de l'Université de Sherbrooke où se déroulent depuis ce matin des événements importants pour l'avenir de l'institution. Nous avons rencontré la rectrice par intérim qui nous dit sa compréhension des choses... »	Caméra subjective, à l'épaule. Animateur micro à la main devant Pavillon central de l'Université nous décrit la situation. Identification infographique du lieu. Zoom avant progressif sur l'animateur mais qui nous mène tranquillement vers la vitrine extérieure du bureau de la rectrice. Identification infographique de l'animateur.	0:30	0:30
2.	Q1 : Comment expliquez-vous la tournure des événements?	A l'intérieur du bureau, interview avec la rectrice. Nous voyons les deux personnes; l'animateur de face et la rectrice de profil. La caméra se déplace doucement pour nous donner à voir la rectrice de face. Identification infographique de la rectrice.	0:10	0:40
3.	Réponse 1 de la rectrice par intérim...	Zoom avant sur la rectrice qui répond à la question. Insertion d'images de l'actualité extraites du bulletin de nouvelles du matin. Retour à la rectrice...	1:00	1:40
4.	Q2 : La situation s'est envenimée à partir de quel moment?	Gros plan visage rectrice qui écoute et répond à la 2 ^e question	0:10	1:50
5.	« Moi, je crois plutôt qu'il s'agit de... »	Insert d'un professeur de l'Université qui nous donne sa version bien personnelle de la situation... Identification du professeur	0:40	2:30
6.	Retour aux propos de la rectrice	Gros plan rectrice qui poursuit... Zoom arrière pour un plan avec l'animateur qui fermera l'entrevue...	1:30	4:00

Annexe 2b : Grille simple de scénario

Élément n°	Audio – Texte	Images – Description	Durée	Cumulatif

Annexe 3 : Exemple d'un plan de tournage

RESPONSABLE DE LA RÉALISATION : Moi

TITRE DU PROJET : Reportage UdeS

DATE : mai 2004

Jour de tournage : 1/1

Traitement : subjectif, caméra épaule

1. Plan séquence devant Pavillon central avec animateur

- Plan large lors de la présentation de l'animateur
- Lent *zoom in* sur animateur
- Panoramique vers la droite avec contre-plongée et *zoom in* vers fenêtre du bureau de la rectrice

2 Plan double : animateur de face, interviewée de profil

- Travelling vers la gauche pour découvrir la rectrice de face

3. *Zoom in* sur la rectrice en début de réponse. En fin de réponse, *zoom out* jusqu'à un plan moyen de la rectrice (temps de réponse + ou – 1 minute)

4. Plan moyen de la rectrice

5. Gros plan visage professeur

6. Plan séquence dans bureau de la rectrice

- Gros plan rectrice
- *Zoom out* rectrice laissant apparaître animateur
- Travelling vers la droite pour découvrir animateur de face en fermeture d'entrevue

Plans de coupe

Extérieur

- Pavillon central
- Vitrine du Pavillon central en gros plan
- Fontaine campus de l'Université
- Autres

Intérieur

- Bureau rectrice
- Gros plans d'accessoires dans bureau rectrice (bibliothèque, horloge, papiers sur pupitre, etc.)

Autres plans

- reprise de toutes les questions de l'animateur en plan serré
- réactions (simulées) de l'animateur qui écoute en plan serré
- réactions (simulées) de la rectrice qui écoute les questions
- gros plans de mains, de pieds, d'éléments des lieux de tournage (Agora, portes, horloge, paperasse sur le bureau, autres...)

Annexe 4 : Calendrier de production

Août 200...

1	2 Rencontre de préproduction Points à voir : finalisation plan de tournage, repérage lieux, réservations équipements...	3	4 Repérage des lieux de tournage et réservations équipements, salle de montage	5 Vérifications techniques	6 1 ^{re} journée de tournage Lieu A am + pm	7
8	9 2 ^e journée de tournage Lieu B pm	10 3 ^e journée de tournage Lieu B pm	11 Visionnement et repérage des extraits à conserver	12 Visionnement et repérage des extraits à conserver	13 Elaboration découpage technique	14
15	16 Prémontage	17 Prémontage	18 Visionnement du 1 ^{er} jet devant équipe	19 Rencontre postproduction	20 Enregistrement de narrations et autres ajouts au document vidéo	21
22	23 Montage	24 Montage	25 Montage	26 Montage	27 Visionnement vidéo finale devant équipe	28
29	30	31				

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bachmann, Philippe, et Marie-Claude Schultz (1991). *Concevoir et produire un document audiovisuel*.

Beauvais, Daniel (1989). *Produire en vidéo légère*.

Boissier, Jean-Louis (éd.), et Biennale de Lyon (1995). *Cinéma, vidéo, informatique – Propos et documents interactifs*.

Brunet, Patrick J. (1992). *Les outils de l'image : du cinématographe au caméscope*.

Cooper, Richard, Mike Lavery et Mario Rinvulcri (1991). *Video*.

Olivier, Pavie (2000). *Vidéo numérique : acquisition, montage, conversion VHS, DVD, DV, DivX, BivX, VCD, SVCD et satellite*.

Hausman, Carl, et Philip J. Palombo (1993). *Modern Video Production – Tools, techniques, applications*.

Hone, Rick, et Liz Flynn (1991). *Video in Focus – A guide to viewing and producing video*.

Magnan, Nathalie (1997). *La vidéo, entre art et communication*.

Parfait, Françoise (2001). *Vidéo, un art contemporain*.

Watts, Harris (1992). *Directing on Camera – A checklist of video and film technique*.

CONCLUSION

La production vidéo est assurément un travail d'équipe, mais aussi et surtout un merveilleux acte de création. À ce titre, la production vidéo exigera toujours de ceux et celles qui s'y engagent temps et énergie, tout en leur insufflant en échange un immense sentiment de satisfaction une fois le processus complété.

Nous espérons qu'au terme de ce guide, les informations que vous y aurez trouvées auront su vous éclairer et vous donner les outils nécessaires pour mener à bien votre projet de réalisation vidéo.

Guide d'initiation

Production vidéo

1^{re} édition - Octobre 2004

2^e édition, mise à jour - Août 2006

Conception et rédaction
FRANCHESKA GAULIN

Révision linguistique
RACHEL HÉBERT

Conception graphique
MAURICE BUIST

Merci à BENOÎT HALLÉE pour son soutien et ses bons conseils, à ALAIN MÉLANÇON pour son apport à l'intégration technologique, à DANIEL DE ROME et à DANIEL LAROCHE pour leur travail de tous les instants auprès des clientèles en production à qui je dédie ce guide.

Toute utilisation des contenus de ce guide, en tout ou en partie, doit être autorisée.
Tous droits réservés.

ANNEXE B

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Département Orientation professionnelle

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche-développement. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Conception d'une vidéo pour favoriser le développement de la compétence relationnelle de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en orientation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation.

Personnes responsables du travail

Cindy Vadnais, étudiante à la maîtrise de type cours en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez la rejoindre via l'adresse courriel suivante : Cindy.Vadnais@USherbrooke.ca

Objectifs du travail

Ce projet d'essai consiste à mener une recherche-développement portant sur la formation pratique des conseillers d'orientation. L'objectif est de développer un outil pédagogique audiovisuel (une vidéo). Plus précisément, cet outil servira à contribuer à l'apprentissage par observation d'une compétence relationnelle centrale, soit la confrontation.

Raison et nature de la participation

En tant que producteur et réalisateur diplômé du baccalauréat en cinéma de l'Université du Québec à Montréal, il vous est proposé de participer au présent projet. Votre participation consiste à remplir le rôle de caméraman et de monteur lors de la réalisation de la présente vidéo. Dans le but d'alléger la charge de travail, vous aurez l'aide d'un coéquipier lors du

tournage et du montage de la vidéo. Vous aurez à filmer la simulation d'une entrevue individuelle au cours de laquelle une conseillère ou un conseiller d'orientation effectue une ou plusieurs confrontations. Vous aurez ensuite à effectuer le montage de cette vidéo (en collaboration avec un coéquipier) de manière à ce que les étudiantes et les étudiants puissent observer la compétence relationnelle ciblée. Votre participation requiert au maximum 1 mois de votre temps échelonné sur une période de 6 mois. Elle inclut votre préparation (liste du matériel requis, deux rencontres de préproduction), la journée de tournage qui s'effectuera à la Clinique d'orientation du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke ainsi que l'ensemble des heures que vous allouerez au montage de la vidéo. Votre participation à ce projet ne sera pas rémunérée.

Avantages et inconvénients pouvant découler de la participation

Votre participation à ce projet contribuera à favoriser l'apprentissage de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale. Votre participation permettra également de créer un outil pédagogique utile pour les chargées et les chargés de cours ainsi que les professeures et les professeurs enseignant les activités pédagogiques de counseling. Votre participation à ce projet vous permettra d'ajouter une référence et d'inclure une valeur ajoutée à votre curriculum vitae. Votre nom ainsi que votre contribution seront mis en évidence lors du générique afin de vous fournir un maximum de visibilité. Vous recevrez également une copie de la vidéo.

Votre participation à ce projet implique que vous devrez investir plusieurs heures de travail bénévoles. De plus, une fois la vidéo produite, il ne sera plus possible de retirer et de détruire cette vidéo.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez également justifier et demander qu'une partie précise de la bande vidéo soit effacée.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Le contenu de la vidéo sera utilisé à des fins pédagogiques, c'est-à-dire, dans le cadre d'activités pédagogiques portant sur la pratique de la relation d'aide. Les deux questions suivantes vous permettent de choisir si vous souhaitez que votre nom complet apparaisse ou si vous préférez utiliser un nom fictif.

Souhaitez-vous que votre nom complet soit révélé lors du générique à la fin de la vidéo ?

Oui ☒ Non ☐

Souhaitez-vous que votre nom complet soit inscrit dans l'essai découlant du présent projet qui sera publié et disponible au Centre des ressources pédagogiques de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke ?

Oui ☒ Non ☐

Surveillance des aspects éthiques

Les aspects éthiques de ce travail sont sous la surveillance du professeur Réginald Savard de l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez le rejoindre pour parler de toute considération éthique via son adresse courriel : Réginald.Savard@USherbrooke.ca

Consentement libre et éclairé

Je, BENOIT OUELLET (nom en lettres moulées), déclare avoir lu et/ou compris le contenu du présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant :



Fait à Sherbrooke, le 12 octobre 2011

Déclaration de responsabilité de la chercheuse de l'étude

Je, Cindy Vadnais chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheuses et les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude :





UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Département Orientation professionnelle

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche-développement. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Conception d'une vidéo pour favoriser le développement de la compétence relationnelle de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en orientation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation.

Personnes responsables du travail

Cindy Vadnais, étudiante à la maîtrise de type cours en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez la rejoindre via l'adresse courriel suivante : Cindy.Vadnais@USherbrooke.ca

Objectifs du travail

Ce projet d'essai consiste à mener une recherche-développement portant sur la formation pratique des conseillers d'orientation. L'objectif est de développer un outil pédagogique audiovisuel (une vidéo). Plus précisément, cet outil servira à contribuer à l'apprentissage par observation d'une compétence relationnelle centrale, soit la confrontation.

Raison et nature de la participation

En tant que producteur et réalisateur, il vous est proposé de participer au présent projet. Votre participation consiste à remplir le rôle d'assistant au caméraman et de monteur lors de la réalisation de la présente vidéo. Dans le but d'alléger la charge de travail, vous aurez l'aide d'un coéquipier lors du montage de la vidéo. Vous aurez à assister au tournage de la simulation d'une entrevue individuelle au cours de laquelle une conseillère ou un conseiller

d'orientation effectuée une ou plusieurs confrontations. Vous aurez ensuite à effectuer le montage de cette vidéo (en collaboration avec un coéquipier) de manière à ce que les étudiants puissent observer la compétence relationnelle ciblée. Votre participation requiert au maximum 1 mois de votre temps échelonné sur une période de 6 mois. Elle inclut votre préparation (deux rencontres de préproduction), la journée de tournage qui s'effectuera à la Clinique d'orientation du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke ainsi que l'ensemble des heures que vous allouerez au montage de la vidéo. Votre participation à ce projet ne sera pas rémunérée.

Avantages et inconvénients pouvant découler de la participation

Votre participation à ce projet contribuera à favoriser l'apprentissage de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale. Votre participation permettra également de créer un outil pédagogique utile pour les chargées et les chargés de cours ainsi que les professeures et les professeurs enseignant les activités pédagogiques de counseling. Votre participation à ce projet vous permettra d'ajouter une référence et d'inclure une valeur ajoutée à votre curriculum vitae. Votre nom ainsi que votre contribution seront mis en évidence lors du générique afin de vous fournir un maximum de visibilité. Vous recevrez également une copie de la vidéo.

Votre participation à ce projet implique que vous devrez investir plusieurs heures de travail bénévoles. De plus, une fois la vidéo produite, il ne sera plus possible de retirer et de détruire cette vidéo.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez également justifier et demander qu'une partie précise de la bande vidéo soit effacée.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Le contenu de la vidéo sera utilisé à des fins pédagogiques, c'est-à-dire, dans le cadre d'activités pédagogiques portant sur la pratique de la relation d'aide. Les deux questions suivantes vous permettent de choisir si vous souhaitez que votre nom complet apparaisse ou si vous préférez utiliser un nom fictif.

Souhaitez-vous que votre nom complet soit révélé lors du générique à la fin de la vidéo ?

Oui ☒ Non ☐

Souhaitez-vous que votre nom complet soit inscrit dans l'essai découlant du présent projet qui sera publié et disponible au Centre des ressources pédagogiques de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke ?

Oui ☒ Non ☐

Surveillance des aspects éthiques

Les aspects éthiques de ce travail sont sous la surveillance du professeur Réginald Savard de l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez le rejoindre pour parler de toute considération éthique via son adresse courriel : Réginald.Savard@USherbrooke.ca

Consentement libre et éclairé

Je, Martin Bezyk (nom en lettres moulées), déclare avoir lu et/ou compris le contenu du présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : Martin Bezyk

Fait à Sherbrooke, le 12 octobre 2011

Déclaration de responsabilité de la chercheuse de l'étude

Je, Cindy Vadnais chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheuses et les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : Cindy Vadnais



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Département Orientation professionnelle

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche-développement. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Conception d'une vidéo pour favoriser le développement de la compétence relationnelle de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en orientation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation.

Personnes responsables du travail

Cindy Vadnais, étudiante à la maîtrise de type cours en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez la rejoindre via l'adresse courriel suivante : Cindy.Vadnais@USherbrooke.ca

Objectifs du travail

Ce projet d'essai consiste à mener une recherche-développement portant sur la formation pratique des conseillers d'orientation. L'objectif est de développer un outil pédagogique audiovisuel (une vidéo). Plus précisément, cet outil servira à contribuer à l'apprentissage par observation d'une compétence relationnelle centrale, soit la confrontation.

Raison et nature de la participation

En tant que conseillère et conseiller d'orientation ayant suivi une formation universitaire en orientation à l'Université de Sherbrooke et ayant acquis plus d'une année d'expérience, il vous est proposé de participer au présent projet. Votre participation consiste à remplir le rôle de modèle et de cliente ou de client lors du tournage de la vidéo. Vous aurez à simuler une entrevue individuelle au cours de laquelle une conseillère ou un conseiller d'orientation

effectue une ou plusieurs confrontations. Votre participation requiert au maximum deux journées. Elle inclut votre préparation (lecture du cas clinique, lecture des informations théoriques concernant la confrontation et simulation pratique) et le tournage qui s'effectuera à la Clinique d'orientation du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Votre participation à ce projet ne sera pas rémunérée.

Avantages et inconvénients pouvant découler de la participation

Votre participation à ce projet contribuera à favoriser l'apprentissage de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale. Votre participation permettra également de créer un outil pédagogique utile pour les chargées et les chargés de cours ainsi que les professeures et les professeurs enseignant les activités pédagogiques de counseling. Vous recevrez également une copie de la vidéo.

Votre participation à ce projet implique qu'une vidéo, dans laquelle vous figurerez à titre de conseillère ou de conseiller et/ou de cliente ou de client sera produite et conservée dans les archives de l'Université de Sherbrooke pour un temps indéterminé. Une fois produite, il ne sera donc plus possible de retirer et de détruire cette vidéo. Enfin, il est impossible de préserver totalement votre anonymat puisque votre visage sera visible lors de la visualisation de la vidéo.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez également justifier et demander qu'une partie précise de la bande vidéo soit effacée.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Le contenu de la vidéo sera utilisé à des fins pédagogiques, c'est-à-dire, dans le cadre d'activités pédagogiques portant sur la pratique de la relation d'aide. Les deux questions suivantes vous permettent de choisir si vous souhaitez que votre nom complet apparaisse ou si vous préférez utiliser un nom fictif.

Souhaitez-vous que votre nom complet soit révélé lors du générique à la fin de la vidéo ?

Oui ☒ Non ☐

Souhaitez-vous que votre nom complet soit inscrit dans l'essai découlant du présent projet qui sera publié et disponible au Centre des ressources pédagogiques de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke ?

Oui ☒ Non ☐

Surveillance des aspects éthiques

Les aspects éthiques de ce travail sont sous la surveillance du professeur Réginald Savard de l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez le rejoindre pour parler de toute considération éthique via son adresse courriel : Réginald.Savard@USherbrooke.ca

Consentement libre et éclairé

Je, Steve Savage (nom en lettres moulées), déclare avoir lu et/ou compris le contenu du présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : Steve Savage

Fait à Sherbrooke, le 29 octobre 2011

Déclaration de responsabilité de la chercheuse de l'étude

Je, Cindy Vadnais chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheuses et les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : Cindy Vadnais



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Département Orientation professionnelle

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche-développement. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Conception d'une vidéo pour favoriser le développement de la compétence relationnelle de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en orientation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation.

Personnes responsables du travail

Cindy Vadnais, étudiante à la maîtrise de type cours en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez la rejoindre via l'adresse courriel suivante : Cindy.Vadnais@USherbrooke.ca

Objectifs du travail

Ce projet d'essai consiste à mener une recherche-développement portant sur la formation pratique des conseillers d'orientation. L'objectif est de développer un outil pédagogique audiovisuel (une vidéo). Plus précisément, cet outil servira à contribuer à l'apprentissage par observation d'une compétence relationnelle centrale, soit la confrontation.

Raison et nature de la participation

En tant que conseillère et conseiller d'orientation ayant suivi une formation universitaire en orientation à l'Université de Sherbrooke et ayant acquis plus d'une année d'expérience, il vous est proposé de participer au présent projet. Votre participation consiste à remplir le rôle de modèle et de cliente ou de client lors du tournage de la vidéo. Vous aurez à simuler une entrevue individuelle au cours de laquelle une conseillère ou un conseiller d'orientation

effectue une ou plusieurs confrontations. Votre participation requiert au maximum deux journées. Elle inclut votre préparation (lecture du cas clinique, lecture des informations théoriques concernant la confrontation et simulation pratique) et le tournage qui s'effectuera à la Clinique d'orientation du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Votre participation à ce projet ne sera pas rémunérée.

Avantages et inconvénients pouvant découler de la participation

Votre participation à ce projet contribuera à favoriser l'apprentissage de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale. Votre participation permettra également de créer un outil pédagogique utile pour les chargées et les chargés de cours ainsi que les professeures et les professeurs enseignant les activités pédagogiques de counseling. Vous recevrez également une copie de la vidéo.

Votre participation à ce projet implique qu'une vidéo, dans laquelle vous figurerez à titre de conseillère ou de conseiller et/ou de cliente ou de client sera produite et conservée dans les archives de l'Université de Sherbrooke pour un temps indéterminé. Une fois produite, il ne sera donc plus possible de retirer et de détruire cette vidéo. Enfin, il est impossible de préserver totalement votre anonymat puisque votre visage sera visible lors de la visualisation de la vidéo.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez également justifier et demander qu'une partie précise de la bande vidéo soit effacée.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Le contenu de la vidéo sera utilisé à des fins pédagogiques, c'est-à-dire, dans le cadre d'activités pédagogiques portant sur la pratique de la relation d'aide. Les deux questions suivantes vous permettent de choisir si vous souhaitez que votre nom complet apparaisse ou si vous préférez utiliser un nom fictif.

Souhaitez-vous que votre nom complet soit révélé lors du générique à la fin de la vidéo ?

Oui ☒ Non ☐

Souhaitez-vous que votre nom complet soit inscrit dans l'essai découlant du présent projet qui sera publié et disponible au Centre des ressources pédagogiques de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke ?

Oui ☒ Non ☐

Surveillance des aspects éthiques

Les aspects éthiques de ce travail sont sous la surveillance du professeur Réginald Savard de l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez le rejoindre pour parler de toute considération éthique via son adresse courriel : Réginald.Savard@USherbrooke.ca

Consentement libre et éclairé

Je, KAREN BOIRIER (nom en lettres moulées), déclare avoir lu et/ou compris le contenu du présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : Karen Boirier

Fait à Sherbrooke, le 29 octobre 2011

Déclaration de responsabilité de la chercheuse de l'étude

Je, Cindy Vadnais chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheuses et les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : Cindy Vadnais

ANNEXE C

CAS CLINIQUE ET CAPSULES

Description du cas clinique	
Données biographiques	Femme de 30 ans Québécoise Célibataire (aucun enfant) Serveuse (restaurant familial)
Profil scolaire	Diplôme d'études secondaires (DES) Notes académiques passables. Au secondaire, elle avait des difficultés particulières en mathématiques.
Expériences de travail	1998-2004 Commis d'épicerie (caissière, service au comptoir de la boulangerie) 2004-2011 Serveuse (restaurant familial) En chômage depuis 3 mois, assurance-chômage
Informations personnelles et familiales	Famille Fille unique Son père est mécanicien et sa mère est secrétaire. Ils travaillent toujours et ils sont mariés et en couple.
	Enfance Diagnostiquée avec un déficit d'attention léger Parents surprotecteurs
	Adolescence Difficultés avec sa mère, jeune fille rebelle. Elle désirait avoir plus de liberté.
	Adulte Relation plutôt distante avec ses parents. Elle est autonome et ne donne pas de nouvelles souvent.
Informations sur le processus d'orientation	Motif de consultation Elle désire faire un retour aux études afin de se réorienter dans un métier lui assurant de la stabilité. Comme elle manque de confiance en elle, elle ne sait pas dans quelle branche se diriger.
	Élément déclencheur Conflit avec son dernier employeur
	Situation actuelle Elle est anxieuse et insécure financièrement. Elle affirme que son dernier employeur l'a beaucoup rabaissée, ce qui l'a amenée à douter encore plus de ses capacités. De plus, elle craint son retour aux études car elle avait des difficultés à l'école, et plus particulièrement en mathématiques.
	Énoncé explicatif subjectif (ÉES) J'ai de la difficulté à me faire confiance dans mes choix parce que j'ai vécu plusieurs échecs. Exemples : mathématiques au secondaire; mise à pied; échecs amoureux
Lien de confiance	Le lien de confiance est bon, et ce, bien qu'elle ait été éprouvée au cours des derniers mois (patron, relation amoureuse).

CAPSULE #1 : CONFIANCE EN SOI

Deux éléments de la confrontation	<p>D'une part, la cliente dit qu'elle n'est bonne à rien.</p> <p>D'autre part, la cliente affirme qu'elle était appréciée de la clientèle et de ses collègues de travail.</p>
Description théorique	<p>Confrontation modérée axée sur les ressources</p> <p>Écart entre ce qu'elle perçoit d'elle-même et ce que les autres perçoivent d'elle.</p>
Réaction de la cliente	<p>Déni</p> <p>Oui, mais c'est comme ça que je me sens. J'ai de la difficulté à croire les autres lorsqu'ils me disent ça. Peut-être qu'ils disent ça pour me protéger parce qu'ils ne veulent pas me faire de peine.</p> <p>(surprotection)</p>
Réaction du C.O	<p>Valider ses émotions.</p> <p>Tu n'as pas été vraiment entendue dans tes besoins et dans ce que tu ressentais...</p>

CAPSULE #2 : ANXIÉTÉ

Deux éléments de la confrontation	<p>D'une part, la cliente affirme qu'elle aimerait avoir un travail stimulant où elle ne fait pas toujours la même chose.</p> <p>D'autre part, elle vit beaucoup d'anxiété devant l'inconnu.</p>
Description théorique	<p>Confrontation modérée axée sur l'action</p> <p>Écart entre ce qu'elle pense et ressent.</p> <p>Tension entre son intérêt et son aptitude.</p>
Réaction de la cliente	<p>Contact avec sa colère et un sentiment d'injustice :</p> <p>J'haïs ça vivre de l'anxiété... ça me bloque tout le temps.</p>
Réaction du C.O	<p>Valider ses émotions.</p> <p>Ça t'empêche d'aller vers un travail que tu aimerais vraiment... tu te sens prise là-dedans.</p>
Réaction de la cliente	<p>Oui... je ne comprends pas pourquoi je suis comme ça...</p>
Réaction du C.O.	<p>Validation et interprétation.</p> <p>Tu ne comprends pas trop pourquoi ton anxiété est aussi présente... alors qu'au fond de toi, tu aimerais ça qu'elle s'en aille...</p> <p>Cliente : Non je ne comprends pas... mais pourquoi c'est comme ça?</p> <p>C.O. : Tu cherches à comprendre, mais tu ne sais pas trop ce qui se passe... Je vais te proposer quelque chose, est-ce possible que ça puisse être en lien avec le fait que ta mère t'ait longtemps protégée de l'inconnu...</p> <p>Cliente : Oui... pis je pense que c'est pour ça que ça me fâche autant!</p>

CAPSULE #3 : CROYANCE IRRATIONNELLE

Deux éléments de la confrontation	<p>D'une part, elle est persuadée qu'il faut absolument faire une technique ou un baccalauréat pour être en mesure d'obtenir une stabilité professionnelle.</p> <p>D'autre part, elle rapporte que ses parents ont une vie stable alors qu'ils ont fait des études de niveau secondaire (son père est mécanicien et sa mère secrétaire).</p>
Description théorique	<p>Confrontation modérée. Écart entre ce qu'elle pense et la réalité (croyance irrationnelle).</p>
Réaction de la cliente	<p>Prise de conscience. Je réalise que je ne veux pas faire comme mes parents, je veux être différente.</p>
Réaction du C.O.	<p>Tu ne veux pas suivre une formation au secondaire parce que tu veux être différente de tes parents.</p>

CAPSULE #4 : MESSAGE DU LANGAGE NON VERBAL

Deux éléments de la confrontation	<p>D'une part, la cliente affirme se sentir prête à retourner aux études, elle se sent confiante et pleine d'énergie...</p> <p>D'autre part, le langage nonverbal de la cliente semble exprimer de la peur et elle semble être anxieuse.</p>
Description théorique	<p>Confrontation modérée axée sur les limites. Écart entre ce qu'elle dit et ce qu'elle ressent.</p>
Réaction de la cliente	<p>Déni Non, non... c'est correct, je ne me sens pas craintive ou quoi que ce soit...</p>
Réaction du C.O.	<p>Reflet et question ouverte Tu ne te sens pas craintive à retourner aux études... qu'est-ce que tu ressens ?</p>
Réaction de la cliente	<p>Prise de conscience J'ai pris l'habitude de cacher mes émotions parce que je suis habituée de me faire imposer des limites lorsque je me montre faible... (mère qui a exercé un contrôle)</p>

CAPSULE #5 : RESPECT DES LIMITES

Deux éléments de la confrontation	<p>D'une part, la cliente désire qu'on aborde plus en profondeur le conflit qu'elle a eu avec son patron. Elle est consciente que cet événement a été marquant et a engendré plusieurs impacts...</p> <p>D'autre part, elle répond aux questions de manière générale, elle change de sujet, elle parle au « on »...</p>
Description théorique	<p>Confrontation modérée axée sur les résistances. Écart entre son objectif et son comportement.</p>
Réaction de la cliente	Silence...
Réaction du C.O.	Laisser un répit...
Réaction de la cliente	Je ne suis pas prête à en parler aujourd'hui...
Réaction du C.O.	<p>Valider les émotions (respect de la limite)</p> <p>C'est trop difficile pour toi de dire pourquoi tu es portée à te justifier lorsque tu parles de ce conflit avec ce patron ...</p> <p>Si tu veux, on pourra en reparler lorsque tu te sentiras plus prête à le faire.</p>

ANNEXE D
JOURNAL DE BORD

	Dates et durée	Présences
Rencontre préproduction Objectifs : description du projet, distribution des rôles, discussion du calendrier, listes des ressources matérielles nécessaires	17 août 2011 1h00	Cindy Benoît Martin
Rencontre de préproduction Objectifs : description du projet, discussion du calendrier, remise du cas clinique à remplir	1 ^{er} septembre 2011 1h30	Cindy Karen
Construction du cas clinique et lecture du cadre conceptuel portant sur la confrontation	1h30	Karen Steeve
Rencontre de préproduction Objectifs : retour sur chacune des capsules, le scénario, le plan de tournage, l'horaire et retour sur les éléments théoriques de la confrontation	10 octobre 2011 1h00	Cindy Karen Steeve
Rencontre de préproduction Objectifs : vérifications techniques (éclairage, son, caméra), retour sur le scénario, plan de tournage	12 octobre 2011 1h00	Cindy Benoît Martin
Pratique des capsules	Octobre 2011 2h00	Karen Steeve
Rencontre préproduction Objectifs : installation de l'équipement et mise en place du décor	28 octobre 2011 1h00	Cindy Benoît
Rencontre préproduction Objectifs : prise de contact, discussion, retour sur le scénario et le déroulement de la journée de tournage, réponses aux questions	28 octobre 2011 1h30	Cindy Karen Steeve
TOURNAGE	29 octobre 2011 12h00	Cindy (11h30) Martin (11h30) Benoît (9h00) William (8h00) Karen (8h30) Steeve (8h30) Réginald (7h00)
Rencontre de prémontage Objectifs : établissement des étapes, distribution des tâches et gestion du calendrier	21 novembre 2011 1h30	Cindy Benoît Martin

Prémontage ÉTAPE 1 : classer les fichiers	Date limite : 1 ^{er} décembre 2h00	Benoît
Rencontre de prémontage Objectifs : visualisation et analyse des capsules, préparation de la liste des segments retenus	11 décembre 2011 9h30 17 décembre 2011 5h00 18 décembre 2011 11h00	Cindy Martin
Rencontre de prémontage Objectifs : présentation des éléments retenus à Benoît, discussion du montage	7 janvier 2012 1h30	Cindy Martin Benoît
MONTAGE	Date limite : 12 mars 2012 20h00	Benoît Cindy
FINITION	Mars 2012 3h00	Benoît
Rencontre de finition	24 mars 2012 1h00 9 avril 2012 3h00	Cindy Benoît



ANNEXE E

SEGMENTS RETENUS (PRÉMONTAGE)

Légende:

C: Champ

CC: Contre-champ

X: Couper

CAPSULE 1: CONFIANCE EN SOI

C, CC, X	TEMPS	NOTE
C	3:36	
C	3:40	
CC	3:55	
C	4:11	
CC	4:14	
C	4:25	
CC	4:36	
X	4:45	Avant "Après tant d'années"
C	4:47	
X	4:55	Avant "Toi ton patron"
CC	5:00	
C	5:27	À " Mais par rapport à toi"
X	6:35	Avant "C'est ça, c'est comme si..."
CC	7:47	"Je le crois un peu"
C	7:58	
X	8:42	Avant "Peu importe"
CC	12:17	Peux-tu me nommer...
C	12:42	
X	13:01	Avant "Pis mes collègues"
CC	13:23	"Si ils venaient te revoir"
X	13:36	Avant "D'un côté"
C	8:57	"Ils pensent-tu vraiment"
CC	9:16	"C'est les autres..."
X	9:31	"Ils te dévaluent"
C	15:10	"D'un côté "
CC	15:25	
C	15:38	
CC	16:00	

CAPSULE 2: CROYANCE IRRATIONNELLE

C, CC, X	TEMPS	NOTE
C	4:02:05	
CC	4:12:07	
C	4:23:14	Avant "Fack c'est important..."
CC	4:31:04	"vraiment"
X	4:38:18	Avant "Tu me mentionnes que c'est important"
C	8:14:03	
CC	8:29	
C	8:48	
CC	9:20	
X	9:31:06	Avant "Pis ça tu retrouves ça"
C	9:33:09	Avant "Où que tu crois que tu peux"
CC	9:40:10	"ben moi je pense"
C	10:07	Toi la stabilité"
CC	11:27	"Je pense pas la retrouver"
<u>X le son</u>	<u>11:33:07</u>	<u>Pendant son hum</u>
<u>Meme CC</u>	<u>15:54:22</u>	<u>Seulement le son de 15:54, avec l'image de 11:33</u>
<u>C</u>	<u>15:55:20</u>	<u>Resynchronisation son-image</u>
CC	16:03:08	
C	17:30	
X	17:35	Avant "Quel chemin ça fait"
CC	18:53	"Comment tu t'expliques ça"
X	19:54:15	
C	17:45:06	
CC	18:17:13	
C	18:29:22	

CAPSULE 3: MESSAGE DU LANGAGE NON VERBAL

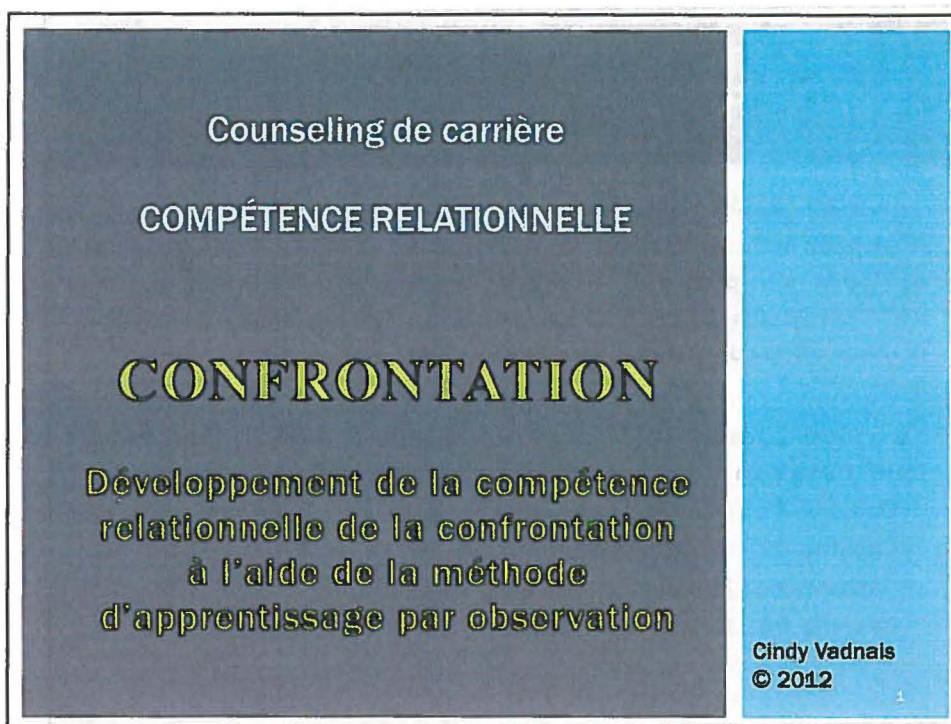
C, CC, X	TEMPS	NOTE
C	00.06.04	Journée...
CC	00.14.06	
X	0.42.19	CC 42.19 Overlap de son – Son embarque à 2.35.04 CC à 43.07 – Coupe Image et Son C Remet Image Steeve synchronisation (passe en mode champ)
CC	2.44.19	
X	3.10.08	Coupe avant: Ça avait l'air facile
C	3.15.14	Clientele parle... C.O dit Fack c'est...
CC	3.24.18	
C	3.49.13	
CC	3.53.00	
C	4.37.19	
X	4.47.12	
CC	5.31.20	
X	6.09	
C	4.47.12	
CC	4.51.18	
X	5.17.15	
C	7.00	Confrontation
CC	7.19.19	
C	7.48.18	
CC	7.54.12	

CAPSULE 4: RESPECT DES LIMITES

C, CC, X	TEMPS	NOTE
C	17.07.21	
CC	00.25.03	
C	0.35.19	
CC	1.03.03	
C	1.23.21	
X	2.00.11	
CC	2.12.13	
C	2.20.16	
X	3.04.05	
CC	3.29.01	
X	3.51.03	
C	4.13.05	
CC	4.19.03	
X	4.39.23	
C	5.39.10	
CC	5.49.12	
X	6.02.04	
C	7.56.17	
CC	8.05.13	
X	8.29.00	
C	9.04.01 à 9.07.09	INSÉRER UN SILENCE
CC	8.32.07	
X	8.44.07	
C	9.08.18	
CC	9.27.21	
X	9.54.22	
C	12.30.23	
X	12.42.18	
CC	16.37.20	TROUVER UN IMAGE CC
X	16.40.04	
C	15.25.10	
CC	15.30.17	*PROBLÈME DE SON
C	15.47.22	

ANNEXE F

GUIDE D'UTILISATION: DIAPORAMA « ENSEIGNANTS »



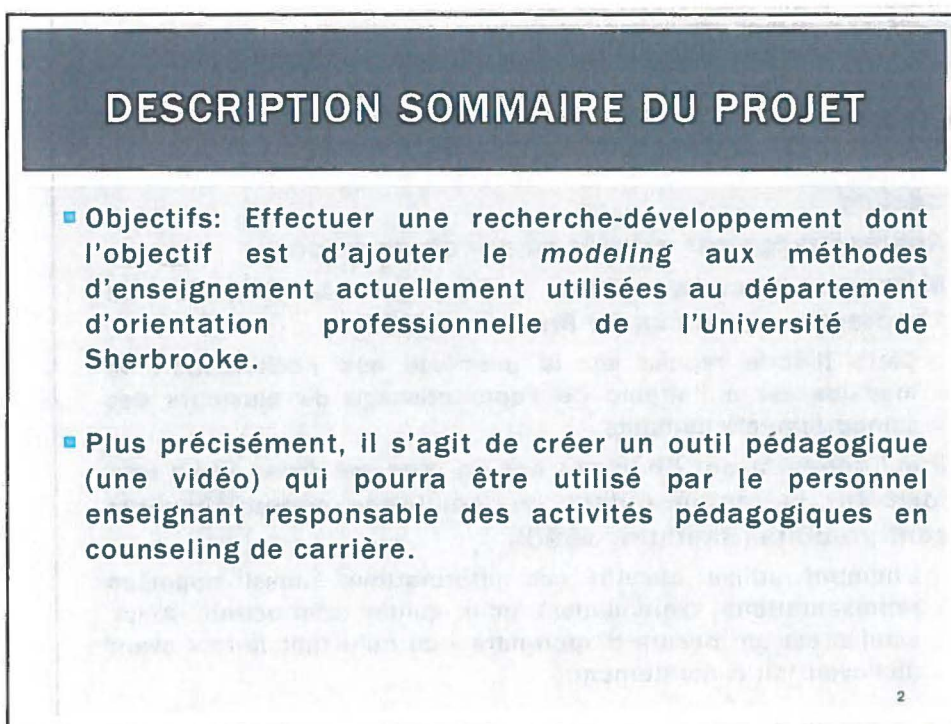
Counseling de carrière

COMPÉTENCE RELATIONNELLE

CONFRONTATION

Développement de la compétence relationnelle de la confrontation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation

Cindy Vadnais
© 2012



DESCRIPTION SOMMAIRE DU PROJET

- Objectifs: Effectuer une recherche-développement dont l'objectif est d'ajouter le *modeling* aux méthodes d'enseignement actuellement utilisées au département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke.
- Plus précisément, il s'agit de créer un outil pédagogique (une vidéo) qui pourra être utilisé par le personnel enseignant responsable des activités pédagogiques en counseling de carrière.

2

DESCRIPTION SOMMAIRE DU PROJET

- La vidéo vise à permettre aux étudiantes et aux étudiants d'apprendre par l'observation d'un conseiller d'orientation mettant en pratique la compétence relationnelle de la confrontation auprès d'une cliente fictive dans le cadre d'un processus de counseling de carrière.
- La vidéo comprend 4 capsules qui se terminent par une confrontation.
 - Capsule #1 : Confiance en soi
 - Capsule #2 : Croyance irrationnelle
 - Capsule #3 : Message du langage non verbal
 - Capsule #4 : Respect des limites

3

APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Modeling

- Apprentissage par modèle ou par observation
- Méthode d'enseignement basée sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980).
 - Cette théorie repose sur la prémisse que l'observation de modèles est à l'origine de l'apprentissage de plusieurs des comportements humains.
- Par l'observation, l'humain est en mesure de se faire une idée sur la manière dont les nouveaux comportements sont produits (Bandura, 1980).
 - L'humain utilise ensuite ces informations (aussi appelées représentations symboliques) pour guider son action. Ainsi, celui-ci est en mesure d'apprendre « ce qu'il faut faire » avant de l'avoir fait concrètement.

4

APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

- Au cours des années 70 et 80, plusieurs chercheuses et chercheurs ont validé l'efficacité de cette théorie sur le plan empirique.

- **Le *modeling***

- représente une composante majeure dans l'apprentissage de nouveaux comportements, des attitudes, des réponses émotionnelles;
 - favorise fortement l'acquisition des habiletés relationnelles chez les étudiantes et les étudiants en relation d'aide.

(Carkhuff, 1969; Ivey, 1971, Frankel, 1971; Dalton, Sundblad et Hylbert, 1973; Stone et Vance, 1976; Bailey, Deardoff et Nay, 1977; Bandura, 1980; Matarazzo et Patterson, 1986; Baum et Gray, 1992; Kaplan, Rothrock et Culkin, 1999).

5

APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

- Les étudiantes et les étudiants apprennent davantage lorsqu'ils observent un modèle mettre en pratique une compétence spécifique
 - que lorsqu'ils effectuent des lectures à propos de cette compétence en question et des jeux de rôles ou encore, lorsqu'ils peuvent écouter à nouveau leur entrevue et recevoir une rétroaction d'une superviseure ou d'un superviseur (Frankel, 1971; Stone et Vance, 1976; Bailey, Deardoff et Nay, 1977; Baum et Gray, 1992).
- Les effets bénéfiques du *modeling* se transposent principalement au niveau de la pratique des étudiantes et des étudiants
 - L'apprentissage par *modeling* s'avère significativement plus efficace lors des entrevues avec leurs clientes ou leurs clients (Stone et Vance, 1976).
 - L'apprentissage par *modeling* affecte également le « style » de l'intervenante et de l'intervenant de telle sorte que celui-ci est perçu de manière plus positive par sa cliente ou son client (Bailey, Deardoff et Nay, 1977).

6

LES AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION

- Permet de transmettre une plus grande quantité d'informations que les exposés magistraux.
- Permet aux étudiants de comprendre de quelle manière la théorie est transférée dans la pratique.
- Permet aux étudiants d'obtenir des indices et des informations sur le langage non verbal des intervenants.
- Même les difficultés rencontrées par le modèle peuvent s'avérer bénéfiques et formatrices.
- Permet aux étudiants de se construire une vision plus réaliste de la relation d'aide et de constater les limites d'une intervention.

7

Guide d'utilisation

Diaporama « Enseignants » Préparation des enseignantes ou des enseignants

- Informations théoriques concernant l'apprentissage par observation
- Consignes d'utilisation de la vidéo

Diaporama « Étudiants » Préparation des étudiantes ou des étudiants

- Difficultés rencontrées par les intervenants
- Éléments théoriques sous-jacents à la confrontation
- Principes de base qui sous-tendent la confrontation
- Aspects techniques de la confrontation
- Objectifs et conséquences positives de la confrontation
- Questions de réflexion ?

8

PRÉPARATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

9

GUIDE D'UTILISATION DE LA VIDÉO

Ce power point s'adresse aux enseignants qui feront l'utilisation de la vidéo favorisant l'apprentissage par observation de la compétence relationnelle de la confrontation.

Il vise à outiller ceux-ci lors de la préparation des étudiants avant et pendant la visualisation de la vidéo de manière à maximiser l'efficacité de celle-ci.



10

ÉLÉMENTS THÉORIQUES IMPORTANTS À CONSIDÉRER

- Pour favoriser l'apprentissage par observation et, ainsi, maximiser l'effet de la vidéo, il est nécessaire de tenir compte d'un ensemble d'éléments tirés de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980).
- Les diapositives suivantes présentent l'ensemble des éléments théoriques à considérer lors de l'utilisation de la vidéo.

11

AVANT LA VISUALISATION DE LA VIDÉO

À l'aide du diaporama « étudiants »...

- Aborder avec les observateurs les craintes et les peurs relatives à l'utilisation de la compétence ciblée (diapos 4 et 5).
- Préparer les observateurs à encoder l'information en définissant et en expliquant de manière élaborée les éléments théoriques relatifs à la confrontation (diapos 6 à 14).
- Expliquer clairement la manière dont la confrontation se traduit en comportement verbal ou non verbal (diapos 15 à 18).

12

AVANT LA VISUALISATION DE LA VIDÉO

À l'aide du diaporama « étudiants »...

- Favoriser l'autorenforcement des observateurs en les informant à l'avance des bienfaits liés à l'utilisation de la compétence ciblée (diapos 19 et 20).
- **IMPORTANT:** Avant la visualisation de la vidéo, maximiser la disposition des observateurs de manière à ce qu'ils se concentrent uniquement sur le contenu de la vidéo (proscrire les contextes d'évaluation, la prise de notes, etc.).

13

UTILISATION DE LA VIDÉO

Matériel nécessaire:

- DVD
- Document « Analyse de contenu » disponible sur le CD intitulé Guide d'utilisation

Avant la visualisation des capsules:

Présentation du cas clinique fictif

- On retrouve celui-ci sur le DVD avec les capsules

14

PROCÉDURE À SUIVRE POUR LA VISUALISATION DE CHAQUE CAPSULE

Étape #1

Lecture de la mise en contexte

- On retrouve celle-ci sur le DVD au début de chaque capsule.

Étape #2

Souligner aux observateurs qu'il y aura un « moment clé » pour chacune des capsules

- Le « moment clé » est inscrit sous la mise en contexte. Il s'agit d'un repère visuel sous forme de trois petits points « ... » qui indiquent le moment où le conseiller s'apprête à effectuer la confrontation.

Étape #3

Visualisation de la capsule

- S'assurer que les étudiants ne prennent pas de note.

15

PROCÉDURE À SUIVRE POUR LA VISUALISATION DE CHAQUE CAPSULE

Étape #4

Discussion et questions de réflexion

- Au cours de cette discussion, il est nécessaire d'accompagner les étudiants dans l'analyse de chaque capsule en faisant ressortir les principaux éléments qui se retrouvent dans le document « Analyse du contenu des capsules ». Les deux principales questions se retrouvent à la fin de chaque capsule. Des questions supplémentaires sont proposées dans le document.

Étape #5

Visualisation de la confrontation afin de reformuler celle-ci de manière optimale

- Sur le DVD, il est possible de visualiser seulement la confrontation.

16

Références bibliographiques

- Vadnais, C. (2012). *Conception d'une vidéo pour favoriser le développement de la compétence relationnelle de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en orientation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bailey, K.G., Deardorff, P. et Nay, W.R. (1977). Students playing therapist: Relative effects of role playing, videotapefeedback, and modeling in a simulated interview. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 45(2), 257-266.
- Bandura, A. (1980). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Baum, B.E. et Gray, J.J. (1992). Expert Modeling, Self-Observation Using Videotape, and Acquisition of Basic Therapy Skills. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23(3), 220-225.
- Carkhuff, R.R. (1969). *Helping and human relations: A primer for lay and professional helpers*. Montreal: Holt, Rinehart and Winston.
- Dalton, R.F., Sundblad, L.M. et Hylbert, K.W. (1973). An Application of Principles of Social Learning to Training in Communication of Empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 378-383.
- Dawrick, P.W., et Biggs, S.J. (1983). *Using video: Psychological and social applications*. New York: Wiley.
- Frankel, M. (1971). Effects of Videotape Modeling and Self-Confrontation Techniques on Microcounseling Behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 18(5), 465-471.
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Kaplan, D.M., Rothrock, D. et Culkin, M. (1999). The Infusion of Counseling Observations Into a Graduate Counseling Program. *Counselor Education and Supervision*, 39, 66-75.
- Matarazzo, R.G. et Patterson, D.R. (1987). Methods of teaching therapeutic skills. In A. Bergine et S. Garfield (dir), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (p. 821-843). New York : John Wiley & Sons (1^{re} éd. 1971).
- Stone, G.L. et Vance, A. (1976). Instructions, Modeling, and Rehearsal : Implications for Training. *Journal of Counseling Psychology*, 23(3), 272-279.
- Tamminen, A.W. et Smaby, M.H. (1981). Helping Counselors Learn to Confront. *Personnel et Guidance Journal*, 60, 41-45.

ANNEXE G

ANALYSE DU CONTENU DES CAPSULES

Voici les questions qui ont été formulées de manière à favoriser l'intégration et la compréhension des étudiants :

1. Qu'est-ce que vous pensez de cette capsule ?
2. Comment pourrait-on améliorer la formulation de la confrontation de manière à rendre celle-ci optimale?

Autres questions pertinentes à poser s'il y a lieu :

1. Dans cette capsule, quels éléments ont été confrontés ?
2. Qu'est-ce qui était confrontant pour la personne ?
3. Après avoir vu et entendu la cliente réagir, qu'est-ce qui était cohérent et qu'est-ce qui ne l'était pas ?
4. Quel impact la confrontation a-t-elle eu sur la cliente ?
5. À la suite de vos observations, qu'est-ce que vous reprenez pour la pratique de la compétence relationnelle de la confrontation?
6. Qu'est-ce que vous auriez pu faire ou fait différemment dans ce même contexte ?
7. Quels liens peut-on faire avec la théorie portant sur la confrontation?

Le tableau suivant comprend des principaux éléments de réponses pour chacune des questions. On y retrouve la mise en contexte initiale, les éléments de la confrontation présentée dans la capsule, le verbatim de la confrontation effectuée par le conseiller, la description théorique de celle-ci, la réaction de la cliente ainsi que celle du conseiller. Par la suite, on retrouve l'impact de la confrontation sur la cliente ainsi qu'un retour critique sur la manière dont la confrontation a été formulée. Enfin on retrouve la formulation d'une confrontation optimale permettant d'identifier les éléments qui auraient pu être améliorés ou ajoutés.

ANALYSE DU CONTENU DES CAPSULES

<i>CAPSULE #1 : CONFIANCE EN SOI</i>	
Mise en contexte	Depuis le début du processus, la cliente partage régulièrement son sentiment de ne pas être compétente et de ne pas avoir confiance en elle. Elle met l'emphasis sur le fait qu'il lui est arrivé plusieurs fois d'être reprise par son patron. D'un autre côté, elle souligne que ses collègues l'apprécient et que ses clients demandent régulièrement d'être assis dans sa section. De plus, au cours des dernières rencontres, la cliente a mentionné qu'elle apprécie travailler en équipe avec ses collègues et que ceux-ci reconnaissent ses compétences.
Éléments de la confrontation	D'une part, la cliente dit qu'elle n'est pas compétente et bonne à rien. D'autre part, la cliente affirme qu'elle est appréciée de sa clientèle et de ses collègues.
Confrontation effectuée par le conseiller et description théorique	« D'un côté, tsé tu dis chu pas bonne... pis d'un autre côté, tes clients reviennent, tes collègues te disent que té bonne. Comment tu t'expliques ça ? » Confrontation axée sur les ressources. Écart entre ce qu'elle perçoit d'elle-même et ce que les autres perçoivent d'elle.
Réaction de la cliente	Elle affirme que c'est ainsi qu'elle se sent. Même si les autres affirment le contraire, elle a l'impression que c'est pour lui faire plaisir ou parce qu'ils veulent bien agir.
Réaction du modèle	Validation de ses émotions
Impact de la confrontation	La confrontation a amené la cliente à nommer qu'elle avait de la difficulté à intégrer les rétroactions positives de son entourage. Elle intègre facilement les critiques, mais difficilement les compliments. Au niveau émotif et cognitif, elle n'arrive pas à ressentir ce que ses collègues et ses clients lui reflètent.
Retour critique	<i>Confrontation optimale</i> D'un côté, tu affirmes que tu n'es pas compétente et que tu as de la difficulté à avoir confiance en toi. D'un autre côté, tu affirmes que tes collègues apprécient ton travail et que tes clients reviennent pour être servi par toi. Comment t'expliques-tu cela ? Éléments à retenir : Il est important d'être spécifique et de se baser sur des exemples concrets issus du discours de la cliente.

CAPSULE #2 : CROYANCE IRRATIONNELLE	
Mise en contexte	Au cours des dernières rencontres, la cliente a insisté sur l'importance qu'elle accorde à la stabilité et à la sécurité d'emploi. À plusieurs reprises, elle a mentionné qu'elle aspire à obtenir une sécurité financière et professionnelle au même titre que ses parents (sa mère étant secrétaire et son père mécanicien). Pourtant, au cours de cette rencontre, elle affirme que pour obtenir une telle stabilité et une sécurité d'emploi, il est nécessaire d'avoir une technique ou un baccalauréat.
Éléments de la confrontation	D'une part, la cliente est persuadée qu'elle doit faire une technique ou un baccalauréat pour être en mesure d'obtenir une stabilité professionnelle. D'autre part, dans les rencontres précédentes, la cliente a affirmé que ses parents qui occupent les postes de secrétaire et de mécanicien disposent de la stabilité et de la sécurité auxquelles elle aspire.
Confrontation effectuée par le conseiller et description théorique	« D'un côté tu veux obtenir un DEC ou un BAC pour obtenir une stabilité d'emploi. Dans un autre côté, tu m'as déjà dit que tes parents ont obtenu cette stabilité avec un DEP. Comment tu t'expliques ça ? » Confrontation modérée. Écart entre ce qu'elle pense et la réalité (croyance irrationnelle).
Réaction de la cliente	Dans un premier temps, la cliente tente de fournir une explication cohérente. Elle n'y parvient pas et effectue alors une prise de conscience. Elle réalise qu'elle souhaite se dissocier de ses parents au niveau professionnel et c'est la raison pour laquelle elle était réticente à poursuivre des études au professionnel.
Réaction du modèle	Validation de la prise de conscience
Impact sur la cliente	La confrontation a permis à la cliente de prendre conscience qu'elle aspire à la même stabilité et la même sécurité que ses parents, mais qu'elle ne souhaite pas adopter leur mode de vie. Elle constate que ses parents étaient plutôt sédentaires. De son côté, elle souhaite sortir plus souvent et s'impliquer dans différentes activités. Elle craignait qu'en effectuant un DEP dans un domaine connexe à celui de sa mère, elle risquait d'adopter le même mode de vie que celle-ci.
Retour critique	<i>Confrontation optimale</i> D'un côté tu mentionnes que pour obtenir une stabilité et une sécurité au niveau professionnel, il est nécessaire que tu obtiennes un DEC ou un BAC. D'un autre côté, tu mentionnes que tes parents, qui ont tous deux des DEP, ont la chance d'avoir cette sécurité et cette stabilité. Comment t'expliques-tu cela ? Éléments à retenir : Il est important d'être spécifique et de se baser sur des exemples concrets issus du discours de la cliente.

CAPSULE #3 : MESSAGE DU LANGAGE NON VERBAL	
Mise en contexte	Après son secondaire, la cliente a quitté l'école pour se diriger vers le marché du travail. Dans le cadre de son processus d'orientation, elle réfléchit à la possibilité d'effectuer un retour aux études. Au cours des rencontres précédentes, la cliente avait partagé les difficultés académiques qu'elle avait rencontrées lors de ses études secondaires. Son conseiller lui a alors proposé de participer à la journée carrière au cours de laquelle elle pourra rencontrer plusieurs professionnels, dont certains ont effectué un retour aux études. Lorsqu'elle fait un retour sur cette activité, le conseiller constate que la cliente présente un écart entre son langage verbal (la cliente affirme avoir adoré l'activité, être stimulée, énergisée et confiante) et son langage non verbal (la cliente démontre de l'appréhension, de l'anxiété et certaines craintes à l'idée de retourner aux études après tant d'années).
Éléments de la confrontation	D'une part la cliente affirme se sentir prête à retourner aux études. Elle se sent confiante et énergisée. D'autre part, le langage non verbal de la cliente exprime le contraire : elle semble avoir peur et vivre de l'anxiété.
Confrontation effectuée par le conseiller et description théorique	« Tu sais durant ta visite dans ta journée exploratoires... tu démontres beaucoup de confiance... t'as l'air d'avoir apprécié beaucoup. Dans un autre côté, tu sembles être mal à l'aise, plutôt incertaine... Comment tu t'expliques ça ? » Confrontation modérée axée sur les limites. Écart entre ce qu'elle dit et ce qu'elle ressent.
Réaction de la cliente	La cliente explique ce qu'elle ressent. Malgré le fait qu'elle vit certaines appréhensions, elle souhaite tenter l'expérience et se donner une chance. Avec son bagage d'expériences, elle ne retourne plus aux études avec la même attitude et les mêmes attentes.
Impact de la confrontation	La confrontation lui a permis d'être en contact avec les deux émotions opposées qui l'habitent. Bien qu'elle soit motivée et heureuse à l'idée de retourner aux études, elle vit certaines craintes. Au départ, elle ne souhaitait pas les partager. Cette confrontation permet de mettre en lumière qu'il est possible d'être en contact avec ses espoirs et les risques associés. Ainsi, dans son plan d'action, il sera possible de discuter des différents moyens qui pourront être pris pour éviter que ses craintes et ses appréhensions ne représentent un obstacle dans la réussite de son projet.
Retour critique	<i>Confrontation optimale</i> D'un côté, tu affirmes que tu as adoré ta journée exploratoire, que tu te sens stimulée, énergisée et confiante. D'un autre côté, tu es hésitante et tu affirmes vivre certaines craintes. Comment t'expliques-tu cela? Éléments à retenir : Il est important d'être spécifique et de se baser sur des observations concrètes et précises. Il est également important d'être confiant lors de la formulation d'une confrontation (éviter d'être hésitant).

CAPSULE #4 : RESPECT DES LIMITES	
Mise en contexte	Depuis le début du processus, la cliente parle régulièrement de sa relation avec son ancien employeur. Elle affirme que celui-ci a eu un impact majeur sur sa perception du travail et de l'autorité. Elle est également consciente que cette relation difficile a eu des conséquences négatives sur son estime et sa confiance en elle. Au cours de la dernière rencontre, la cliente a affirmé qu'elle souhaitait prendre du temps pour aborder ce conflit. Elle n'a jamais parlé des émotions vécues au cours de cette expérience à qui que ce soit. Pour la première fois, elle a affirmé se sentir suffisamment en confiance. Elle a également mentionné qu'il était important pour elle de comprendre ce qui s'est passé. Ensemble, le conseiller et la cliente ont convenu que la prochaine rencontre serait consacrée à explorer plus en profondeur cette expérience difficile afin de mieux comprendre les conséquences actuelles qui en découlent. Pourtant, lors de cette rencontre, la cliente est très émotive et change soudainement d'avis en affirmant qu'elle ne souhaite pas comprendre la situation. Elle souhaite plutôt identifier comment elle peut y remédier (mise en action).
Éléments de la confrontation	D'une part la cliente avait émis le désir d'aborder plus en profondeur les conflits qu'elle a eu avec son patron. D'autre part, la cliente souhaite se mettre en action pour gérer les conséquences engendrées par ces conflits.
Confrontation effectuée par le conseiller et description théorique	« D'une part, tu cherches à comprendre ce qui se passe pour toi avec ton patron, avec ce que tu as vécu. D'un autre part, tu cherches aussi à te mettre en action. Comment tu t'expliques ça ? » Confrontation axée sur les blocages de la cliente Écart entre son objectif et son comportement
Réaction de la cliente	Silence... La cliente fait part de sa limite à son intervenant. Elle affirme qu'elle se rend compte qu'elle n'est pas prête à explorer cette expérience présentement.
Réaction du modèle	Validation de ses émotions et respect de la limite.
Impact de la confrontation	La confrontation a permis à la cliente de constater qu'elle portait une blessure qu'elle n'était pas prête à explorer. En voyant sa réaction et sa difficulté à partager cette expérience difficile, elle est maintenant consciente que lorsqu'elle se sentira prête, il serait pertinent qu'elle puisse revenir sur cette blessure pour comprendre ce qui s'est passé afin d'en dégager des apprentissages pour ses emplois futurs et pour ses relations avec l'autorité. Le conseiller pourrait également valider qu'elle a été en mesure de mettre ses limites et d'être à l'écoute de ce qui se passe à l'intérieur d'elle. Ce qu'elle n'a possiblement pas réussi à faire avec son ancien patron.
Retour critique	<i>Confrontation optimale</i> D'un côté, tu m'as mentionné qu'il était important pour toi qu'on tente de comprendre la relation conflictuelle que tu as vécu avec ton patron. D'un autre côté lorsqu'on tente de le faire, tu exprimes que tu as davantage besoin de te mettre en action et de trouver des solutions. Comment t'expliques-tu cela? Éléments à retenir : Il est important d'être spécifique et de se baser sur des exemples concrets issus du discours de la cliente. La présence de l'empathie est particulièrement importante dans ce contexte puisque la confrontation porte sur les blocages de la cliente.

ANNEXE H
GUIDE D'UTILISATION: DIAPORAMA « ÉTUDIANTS »

Counseling de carrière

COMPÉTENCE RELATIONNELLE

CONFRONTATION

Développement de la compétence relationnelle de la confrontation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation

Cindy Vadnais
© 2012

1

This is the first slide of a presentation. It has a dark blue background on the left and a light blue background on the right. The text is centered on the dark blue background. The title 'CONFRONTATION' is in large, bold, yellow-green capital letters. Below it, the subtitle 'Développement de la compétence relationnelle de la confrontation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation' is in smaller, white capital letters. The author's name 'Cindy Vadnais' and copyright '© 2012' are in the bottom right corner of the light blue area. A small number '1' is in the bottom right corner of the dark blue area.

**PRÉPARATION
DES ÉTUDIANTES ET
DES ÉTUDIANTS**

2

This is the second slide of a presentation. It has a light blue background on the left and a dark blue background on the right. The text is centered on the light blue background. The title 'PRÉPARATION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS' is in large, bold, red capital letters. A small number '2' is in the bottom right corner of the dark blue area.

LA CONFRONTATION DANS UN PROCESSUS DE RELATION D'AIDE



DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES INTERVENANTS

- La confrontation est souvent citée comme étant l'une des compétences relationnelles des plus difficiles à mettre à pratique.
 - Les principales raisons touchent...
 - Les perceptions
 - Les croyances
 - Les émotions (craintes, peurs)
 - Les traits de personnalité

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES INTERVENANTS



En tant que future intervenante ou futur intervenant...

- Quelles sont vos perceptions vis-à-vis la compétence relationnelle de la confrontation?
- Quelles sont vos craintes ou vos peurs associées à l'utilisation de la confrontation avec une cliente ou un client?

5

DÉFINITION

- La confrontation consiste à mettre en présence deux ou plusieurs éléments contradictoires ou conflictuels du client présents dans...
 - ses perceptions
 - ses pensées
 - ses sentiments
 - ses intentions
 - ses actions
- Le but est d'aider le client à effectuer des prises de conscience, à adopter de nouvelles perspectives et par conséquent, à provoquer des changements desquels il pourra tirer parti.

(Carkhuff et Berenson, 1967; Leaman, 1978; Ivey et Simek-Downing, 1980; Tamminen et Smaby, 1981; Thoreson, 1983; Hétu, 1994; Egan, 2005)

6

FORMES DE CONFRONTATION

1. Confrontation expérientielle

Lorsqu'il y a divergences entre ce que le client dit et ce que l'intervenant observe.

2. Confrontation axée sur l'action

Lorsqu'il y a divergences entre ce que le client dit et ce qu'il fait à l'extérieur des rencontres.

7

FORMES DE CONFRONTATION

3. Confrontation axée sur les ressources

Lorsque la cliente ou le client prétend avoir une faiblesse alors que l'intervenante ou l'intervenant constate qu'il dispose de la ressource.

4. Confrontation axée sur les limites

Lorsque la cliente ou le client prétend être insensible pour éviter de faire face à la douleur alors que l'intervenante ou l'intervenant perçoit sa sensibilité.

8

FORMES DE CONFRONTATION

5. Confrontation axée sur la défensive

Lorsque le client attaque, accuse ou blâme verbalement l'intervenant.

6. Confrontation axée sur la résistance

Lorsque les mécanismes d'autoprotection du client s'opposent fortement à son cheminement.

9

PRINCIPE DE BASE #1

S'assurer de la pertinence de la confrontation dans le cadre de la démarche du client.

- Une confrontation est pertinente lorsque :
 - Elle est appuyée sur des faits ou des observations.
 - Elle est constructive et positive (plutôt que punitive et négative).
 - L'intervenant est en mesure d'expliquer les objectifs de la confrontation dans la démarche du client.

10

PRINCIPE DE BASE #2

Dans toute forme de confrontation, l'omniprésence de l'empathie est obligatoire.

- L'intervenant doit se sentir empathique et engagé dans la relation avec son client.
- « Une confrontation efficace [respecte les valeurs de la cliente ou du client] et découle d'une compréhension adéquate. Ce n'est que lorsque [l'on voit] la réalité à travers les yeux du client que [l'on peut] commencer à percevoir ce qu'il n'a pas su voir » (Egan, 2005, p.254).

11

PRINCIPE DE BASE #3

Évaluer le bon moment psychologique.

- L'intervenant doit tenir compte de la relation, de sa disposition intérieure et celle de son client (conscience réflexive).
- La relation doit être suffisamment solide.
- L'intervenant doit connaître les objectifs et la pertinence de la confrontation.
- Il est préférable que le client ait développé un lien de confiance à l'égard de l'intervenant afin qu'il puisse le percevoir comme une personne désirant lui venir en aide.

12

PRINCIPE DE BASE #4

Être préparé à gérer les résistances et les réactions négatives.

- Les intervenants doivent être conscients que toute confrontation risque de déclencher des résistances, et ce, peu importe le degré de compétence dont ils disposent.
- Résistances
 - Tout moyen que le client utilise pour éviter de ressentir ou d'exprimer les sentiments, les souvenirs ou les idées qui menacent sa cohésion (Hétu, 1994).
 - Les résistances peuvent être conscientes ou inconscientes.

13

PRINCIPE DE BASE #4

- Exemples de résistances

Discréditation de l'intervenante ou de l'intervenant, Dénî, Changement de sujet, Intellectualisation, Tentatives de justification, Expression de colère, Fermeture, etc.
- Pour gérer les résistances et les réactions négatives, l'intervenant peut :
 - Laisser un répit au client
(p. ex.: en le laissant changer de sujet)
 - Offrir son soutien en validant ses émotions
(p. ex.: ça ne doit pas être facile pour vous d'aborder cela)
 - Analyser et interpréter la résistance avec celui-ci
(p. ex.: tenter de comprendre la fonction de protection de la résistance).
 - Confronter la résistance

14

FORMULATION D'UNE CONFRONTATION

Étape #1

Reflètes comprenant les aspects conflictuels ou contradictoires.

Étape #2

Question ouverte visant à inviter le client à s'expliquer à lui-même cette contradiction.

Exemple

D'un côté, vous dites que vous êtes inquiet d'échouer votre formation et, d'un autre côté, vous dites que vos professeurs vous ont félicité pour votre excellent travail. Comment vous expliquez-vous cela ?

*** Attention * les reflètes doivent s'appuyer sur des faits ou des observations.**

15

ASPECTS TECHNIQUES

Il est préférable d'éviter de prononcer MAIS entre les deux reflète.

Exemple

D'un côté, vous dites que vous êtes inquiet d'échouer votre formation, MAIS, d'un autre côté, vous dites que vos professeurs vous ont félicité pour votre excellent travail. Comment vous expliquez-vous cela ?



À votre avis, pourquoi est-il préférable de formuler une confrontation sans le MAIS ?

16

ASPECTS TECHNIQUES

- Il est préférable que les confrontations ne soient pas accompagnées de trop de réserve ou d'hésitation (sans quoi le client risque d'y porter moins d'attention).
- Il est préférable de formuler une confrontation sans arrière-pensée. L'objectif est d'aider le client à se comprendre afin qu'il puisse avancer dans son processus.



À votre avis, quels impacts une arrière-pensée de la part de l'intervenant peut-elle engendrer ?

17

ASPECTS TECHNIQUES

Il est important d'être spécifique lors d'une confrontation: les énoncés vagues ont souvent peu de portée.

- Pour ce faire, on doit se baser sur des faits observables et précis.

Exemple

D'un côté, vous réfléchissez beaucoup à ce que vous aimeriez et, d'un autre côté, vous faites peu d'actions pour y parvenir.

Exemple

Vous dites que vous aimeriez passer davantage de temps avec votre famille parce que vous avez l'impression qu'il s'agit d'un manque important dans votre vie et, d'un autre côté, vous avez fait le choix de vous impliquer à nouveau dans un projet d'envergure au travail. Comment vous expliquez-vous cela ?

18

OBJECTIFS ET CONSÉQUENCES POSITIVES DE LA CONFRONTATION

- Amener les clients à comprendre, modifier ou contrôler certains aspects d'eux-mêmes dans le but d'effectuer un cheminement personnel.
- Amener les clients à confronter les manières de penser et d'agir qui leur occasionnent des difficultés.
- Amener les clients à analyser leurs conceptions de la réalité et les conséquences qui en découlent.
- Amener les clients à avoir une vision plus juste de leur part de responsabilité (zone de pouvoir d'action).

19

OBJECTIFS ET CONSÉQUENCES POSITIVES DE LA CONFRONTATION

- Amener les clients à adopter des comportements congruents et à réconcilier des conflits intérieurs (p. ex.: un écart entre le moi idéal et le moi réel).
- Amener les clients à identifier leurs besoins et leurs émotions réprimés.
- Amener les clients à entreprendre des actions concrètes.
- Amener l'intervenant à mieux comprendre les mécanismes d'autoprotection des clientes et des clients.

20

Références bibliographiques

- Vadnais, C. (2012). *Conception d'une vidéo pour favoriser le développement de la compétence relationnelle de la confrontation chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en orientation à l'aide de la méthode d'apprentissage par observation*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Carkhuff, R.R. et Berenson, B.G. (1967). *Beyond Counseling and Therapy*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carkhuff, R.R. et Anthony, W.A. (1979). *The skills of helping : An introduction to counseling skills*. New York : Human Resource Development Press.
- Egan, G. (2005). *Communication dans la relation d'aide* (2e éd.). Adaptation de Éric Ahern. Montréal : Groupe Beauchemin (1^{re} éd. 1987).
- Hétu, J.-L. (1994). *La relation d'aide : Éléments de bases et guide de perfectionnement* (2^e éd.). Boucherville : Éditions Gaëtan Morin (1^{re} éd. 1982).
- Ivey, A.E. et Simek-Downing, L. (1980). *Counseling and Psychotherapy : skills, theories, and practice*. États-Unis : Prentice-Hall.
- Leaman, D.R. (1978). Confrontation in Counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 56(10), 630-633.
- Savard, R. (2010). *Counseling de carrière individuel II*. Manuscrit non publié. Université de Sherbrooke, Département d'orientation professionnelle.
- Smaby, M.H. et Maddux, C.D. (2010). *Basic and advanced counseling skills: the skilled counselor training model*. Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Tamminen, A.W. et Smaby, M.H. (1981). Helping Counselors Learn to Confront. *Personnel et Guidance Journal*, 60, 41-45.
- Thoreson, R.W. (1983). Positive Confrontation Techniques for the Rehabilitation Counselor. *Journal of Rehabilitation*, 49, 47-51.

